UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

ANA CRISTINA DA COSTA PILETTI GROHS

Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-
aprendizagem das Relações Públicas

São Paulo

2017

ANA CRISTINA DA COSTA PILETTI GROHS

Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-
aprendizagem das Relações Públicas

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências da
Comunicação.

Bolsista do convênio FAPESP/CAPES, processo nº 2014/26010-5.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari.

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Grohs, Ana Cristina da Costa Piletti
Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas / Ana Cristina da Costa Piletti Grohs. -- São Paulo: A. C. C. P. Grohs, 2017.
222 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientadora: Maria Aparecida Ferrari
Bibliografia

1. Relações Públicas 2. Ensino-aprendizagem 3. Simulador organizacional 4. Jogo de empresas 5. Laboratório de Gestão
I. Ferrari, Maria Aparecida II. Título.

CDD 21.ed. - 659.2

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. 2017. 222 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. (Bolsista do convênio FAPESP/CAPES, processo nº 2014/26010-5).

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus pais, Claudino e Glória, que sempre
inspiraram e transformaram vidas pela
Educação.

Ao meu esposo, Luis Fernando, não fosse pela
Educação, nossos caminhos não teriam se
cruzado.

A todos aqueles que acreditam na Educação
como fonte das benesses do ser humano.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e professora Dra. Maria Aparecida Ferrari, que aceitou e confiou neste projeto desde a sua concepção. Obrigada pelo apoio em todas as etapas do trabalho, pela paciência, dedicação, companheirismo, incentivo e por cada momento de convívio e aprendizado ao longo desta trajetória.

Ao professor Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia que também apoiou este projeto desde o início. Obrigada pela acolhida, pelos questionamentos desafiadores, pelas aprendizagens sobre o Laboratório de Gestão, pela participação na banca de qualificação e inspiração para continuar o “jogo da vida”.

A todos os professores da Escola de Comunicações e Artes/USP, com quem tive a oportunidade de expandir os conhecimentos no campo da Comunicação e das Relações Públicas. Em especial, à Profa. Dra. Margarida Maria Krohling Kunsch, pelos aprendizados e contribuição na banca de qualificação.

Na pessoa de Vilma Ohata, agradeço a todos os funcionários da ECA/USP, atenciosos e gentis às nossas demandas como estudantes e estagiários.

Aos amigos e colegas do grupo Dicult e da ECA/USP que tive a oportunidade de conhecer e compartilhar ideias e experiências – Denise, Leila, Maura, Valdete, Camila, Tariana, Juliana, Juliane, Ricardo, Talles, Gean – e a todos aqueles com quem cursei disciplinas ou convivi por muito ou pouco tempo. Obrigada pelos momentos especiais que tornaram este percurso mais interessante e agradável. Denise, Juliana, Juliane e Talles, agradeço pelo apoio na condução das atividades em sala de aula.

A todos os estudantes e profissionais com quem tive a oportunidade de conviver e aprender em sala de aula e nos projetos de pesquisa. Obrigada por manterem vivos a minha esperança na educação e o meu desejo de sempre avançar e melhorar como pessoa e profissional. Um agradecimento especial à Karina, John, Isabella, Verena, Marcus Vinicius, Táris e Bianca.

Na pessoa de Maria Carolina Conejero, agradeço a todos os colegas e amigos do grupo SimuLab da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/USP, com quem tive a alegria de refletir e aprender sobre diferentes temáticas relacionadas ao uso de simuladores organizacionais, jogos de empresas, pesquisas científicas e educação. Um agradecimento especial à Lou, sempre receptiva e atenciosa com todos nós.

Aos professores da Faculdade de Educação/ USP, Profa. Dra. Myriam Krasilchick, Profa. Dra. Paula Vicentini, Profa. Dra. Vani Kenski, colegas e amigos que tive a oportunidade de conhecer. Obrigada pelas referências, conhecimentos, reflexões e aprendizado compartilhado sobre o campo educacional.

À Universidade de São Paulo, pelas inúmeras oportunidades de cursos, disciplinas, eventos, infraestrutura para pesquisa, enfim, pelo ambiente motivador e propício para aprender, construir conhecimentos e transformar ideias em realidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro que possibilitou minha dedicação integral aos estudos e às atividades acadêmicas, a participação em eventos e a viabilização do projeto de pesquisa que resultou nesta tese.

Ao Heitor, pelo auxílio nas dúvidas com o inglês.

Aos meus pais, Claudino e Glória, que com muita sabedoria, ternura e exemplos, fizeram-me aprender o valor da honestidade, da solidariedade e da perseverança. É um privilégio tê-los como pais.

Aos meus irmãos, Leonardo e Rafael, com quem sempre aprendo na prática o valor da verdadeira amizade e colaboração.

Ao meu sobrinho, Bruno, que me ajuda a compreender um pouco mais sobre os interesses, expectativas e as novas formas de aprender dos jovens. Obrigada pelo carinho, pela prontidão para ajudar sempre que precisei e por me auxiliar na criação do vídeo tutorial.

À Sonia, pela escuta sensível e admirável empatia. Obrigada por me despertar para uma das aprendizagens mais difíceis e importantes da vida: àquela sobre eu mesma.

Ao meu esposo e companheiro, Luis Fernando, que contribuiu e participou ativamente neste trabalho. Obrigada pela generosidade e compreensão desmedida, pelos ideais e valores compartilhados, pelas criações conjuntas, por me ajudar a ampliar meu olhar sobre a vida e a seguir em frente mesmo diante das angústias e incertezas. Com você, aprendo todos os dias.

A todos aqueles que não mencionei, mas que direta ou indiretamente influenciaram neste processo de formação e, para sempre, farão parte da minha história!

O astrofísico Neil deGrasse Tyson fazia uma palestra no *Wilbur Theatre*, de Boston, quando Jack, de 6 anos, perguntou a ele qual era o sentido da vida.

Tyson ficou surpreso com a pergunta, mas ao mesmo tempo elogiou o pequeno: "quando adulto você terá os pensamentos mais profundos", disse ao menino.

"Acho que as pessoas fazem essa pergunta achando que o significado é algo palpável que possa ser encontrado (...) e não consideram a possibilidade de que o significado da vida é algo que você pode criar", explicou o astrofísico.

"Para mim o significado da vida é aprender algo diferente hoje, algo que eu não sabia ontem. E isso me deixa mais próximo de conhecer o que pode se conhecer no Universo, só um pouco mais perto, independente do quão distante está o conhecimento total. Se eu não aprendo nada, o dia foi desperdiçado. E por isso não entendo quem entra em férias da escola e diz 'é verão e eu não preciso pensar mais'", concluiu Tyson.

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. 2017. 222 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. (Bolsista do convênio FAPESP/CAPES¹, processo nº 2014/26010-5).

RESUMO

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Relações Públicas (2013) foram configuradas de modo a incentivar a interdisciplinaridade (MOURA, 2015), a articulação entre teoria e prática e o papel estratégico da atividade na gestão dos relacionamentos entre a organização e os seus públicos (Parecer CNE/CSE nº85/2013). Entretanto, diante do uso exagerado de aulas expositivas nos cursos (FERRARI, 2017a) e o distanciamento entre as áreas de Relações Públicas e Administração (LEMOS, 1986; SIMÕES; 1995; ZAPATA, 1998; FERRARI, 2006; TORRES, 2010; FRANÇA, 2012), faltam iniciativas didático-pedagógicas que proporcionem aos estudantes um ambiente de educação gerencial capaz de integrar teoria e prática e recuperar o caráter sistêmico da organização. Esta tese teve como principal objetivo contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para o uso de estratégias ativas no ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Caracterizou-se como uma pesquisa educacional baseada em fundamentos construtivistas. Foram utilizados dados quantitativos e qualitativos obtidos por meio de: a) Pesquisa teórica sobre os temas didática na Educação Superior, educação das Relações Públicas no Brasil, a metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) e a modelagem de simuladores organizacionais para apoiar jogos de empresas (GOLD e PRAY, 1990; GOLD, 2005; CANNON e SCHWAIGER, 2004, 2005a, 2005b); b) Pesquisa de campo (levantamentos, experiências em estágios docentes e estudos participantes) sobre o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas e o uso da metodologia Laboratório de Gestão e; c) Projeto Piloto no qual foi elaborado, testado e avaliado o simulador organizacional de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE). Os resultados confirmaram os benefícios educacionais do uso combinado de simulador organizacional, jogo de empresas e atividades de pesquisa para promover experiências de aprendizagem gerencial teórica e empírica entre estudantes de diferentes formações, culturas e níveis de conhecimentos. Constatou-se que o SimRPG e o JRE contribuíram para a prática de conceitos de gestão e de Relações Públicas valorizando o caráter estratégico destas atividades no ambiente organizacional sistêmico. Concluiu-se que, além de uma inovação para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, o SimRPG e o JRE favorecem a autonomia e a criatividade docente e discente e auxiliam na adequação dos cursos às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Como principal contribuição, o estudo propiciou a configuração do Laboratório de Relacionamentos Estratégicos, uma metodologia educacional customizada para os cursos de Relações Públicas, apoiada pedagogicamente em fundamentos construtivistas e, metodologicamente, nos pilares conceituais do Laboratório de Gestão.

Palavras-chave: Relações Públicas. Ensino-aprendizagem. Simulador organizacional. Jogo de empresas. Laboratório de Gestão.

¹ A tese refere-se ao desenvolvimento do projeto denominado “O estado da arte do ensino-aprendizagem dos cursos de Relações Públicas no Brasil: proposta de novas práticas pedagógicas apoiadas no conceito e metodologia de ‘Laboratório de Gestão’” (Processo nº2014/26010-5). “As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES”.

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Strategic Relationships Laboratory: new educational methodology for the teaching-learning of Public Relations. 2017. 222 p. Thesis (Ph.D. in Communication Sciences). School of Communication and Arts, São Paulo University, São Paulo, 2017 (Grant 2014 / 26010-5, São Paulo Research Foundation, FAPESP²).

ABSTRACT

The new National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Public Relations (2013) were designed to encourage interdisciplinarity (MOURA, 2015), articulation between theory and practice and the strategic role of the activity in the management of relationships between the organization and its publics (Report CNE / CSE nº85 / 2013). However, due to the exaggerated use of lectures in the courses (FERRARI, 2017a) and the gap between Public Relations and Administration (LEMOS, 1986; SIMÕES, 1995; ZAPATA, 1998; FERRARI, 2006; TORRES, 2010; 2012), there is a lack of didactic-pedagogical initiatives that provide students with an environment of managerial education capable of integrating theory and practice and recovering the systemic character of the organization. This thesis intends to contribute with theoretical and methodological subsidies aiming at using active strategies of Public Relations teaching and learning. It was characterized as an educational research supported with constructivist basis. Quantitative and qualitative data were obtained through: a) Theoretical research on didactic subjects in Higher Education, Public Relations education in Brazil, the Management Laboratory methodology (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) and the modeling of organizational simulators to support business games (GOLD and PRAY, 1990; GOLD, 2005; CANNON and SCHWAIGER, 2004, 2005a, 2005b); b) Field research (surveys, experiences in teaching apprenticeship and participant studies) on the teaching-learning process of Public Relations and the use of the Management Laboratory methodology; c) Pilot Project in which the Organizational Simulator of Public Relations and Management (SimRPG) and the Strategic Relationships Game (JRE) were developed, tested and evaluated. The results confirmed the educational benefits of the combined use of organizational simulators, business games and research activities to promote theoretical and empirical managerial learning experiences among students of different backgrounds, cultures and levels of knowledge. It was verified that the SimRPG and the JRE contributed to the practice of management concepts and Public Relations valuing the strategic nature of these activities in the systemic organizational environment. It was concluded that, in addition to teaching and learning innovation in Public Relations, the SimRPG and the JRE favor the autonomy and creativity of teachers and students and help to adapt the courses to the requirements of the new National Curriculum Guidelines (2013). As the main contribution, the study created the Strategic Relationships Laboratory, a customized educational methodology for the Public Relations courses, pedagogically based on constructivist fundamentals while methodologically built on the conceptual pillars of the Management Laboratory.

Keywords: Public Relations. Teaching-learning. Organizational simulator. Business game. Management Laboratory.

² The thesis refers to the development of the project "State of the art of teaching-learning in Public Relations undergraduate courses in Brazil: proposal for new educational practices based on the concept and methods of the 'Management Laboratory'" (Grant 2014/26010-5). "*The opinions, hypotheses and conclusions or recommendations expressed in this material are the responsibility of the author and do not necessarily reflect the views of FAPESP and CAPES*".

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminho metodológico da tese	26
Figura 2 - Síntese da trajetória da formação em Relações Públicas no Brasil	47
Figura 3 - Elementos da Didática	49
Figura 4 - Orientação do estudante, estratégias de ensino e nível de engajamento.....	60
Figura 5 - Percepção dos coordenadores e professores de Relações Públicas	66
Figura 6 - Aprendizagens no Laboratório de Gestão.....	81
Figura 7 - Nuvem de palavras Laboratório de Gestão & Relações Públicas.....	88
Figura 8 - Logística do SimRPG e JRE	98
Figura 9 - Subsistema de demanda e oferta SimRPG.....	100
Figura 10 - Classificando a posição reputacional da empresa.....	104
Figura 11 - Lógica conceitual do SimRPG - Subsistema relacionamentos.....	105
Figura 12 - Fluxograma para estruturação de programas educacionais	109
Figura 13 - Diagrama das aprendizagens no JRE.....	123
Figura 14 - Nuvem de palavras - sensação ao final da vivência.....	128
Figura 15 - Articulação dos estudos realizados na tese	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Currículo Mínimo <i>versus</i> Diretrizes Curriculares Nacionais.....	36
Quadro 2 - Categoria dos trabalhos sobre ensino-aprendizagem das Relações Públicas.....	44
Quadro 3 - Abordagens educacionais.....	53
Quadro 4 - Competências e saberes docentes.....	57
Quadro 5 - Elementos do currículo no âmbito da sala de aula.....	62
Quadro 6 - Estratégias passivas <i>versus</i> estratégias ativas.....	63
Quadro 7 - Pilares conceituais do Laboratório de Gestão.....	68
Quadro 8 - Benefícios e limitações do uso dos jogos na educação.....	70
Quadro 9 - Benefícios e limitações do uso de jogos de empresas.....	72
Quadro 10 -Desafios Relações Públicas e possibilidades Laboratório de Gestão.....	76
Quadro 11 - Programas educacionais com a metodologia Laboratório de Gestão.....	78
Quadro 12 - Estrutura da oficina semipresencial.....	84
Quadro 13: Áreas funcionais e variáveis no jogo de empresas.....	85
Quadro 14 - Contribuições e desafios do Laboratório de Gestão para Relações Públicas.....	92
Quadro 15 - Funções gerenciais, responsabilidade e variáveis relacionadas.....	96
Quadro 16 - Classificação do SimRPG.....	97
Quadro 17 - Testes do SimRPG e JRE com estudantes de Relações Públicas.....	113
Quadro 18 - Estrutura geral para elaboração do questionário aplicado aos estudantes.....	115
Quadro 19 - Desafios nas diferentes áreas funcionais.....	119
Quadro 20 - Contribuições e desafios verificados nos testes com o SimRPG e JRE.....	130
Quadro 21 - Desafios Relações Públicas e soluções LG e LRE.....	136

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1 - Vagas, inscritos, ingressos, matrículas e concluintes - Relações Públicas	43
Gráfico 2 - Trabalhos produzidos <i>versus</i> ano <i>versus</i> categoria temática	45
Tabela 1 - Termos frequentes <i>versus</i> modalidades de curso	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Descrição do problema de pesquisa	20
1.2 Justificativa.....	22
1.3 Postura epistemológica e caminho metodológico	24
2. A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL	30
2.1 Fase de emergência de 1914 a 1967	31
2.2 Fase de crescimento de 1967 a 1996	32
2.3 Fase de amadurecimento de 1996 a 2010.....	36
2.4 Fase de revisão de 2010 a 2017	38
2.4.1 Os cursos de Relações Públicas em números.....	42
2.4.2 Um balanço dos estudos sobre a educação das Relações Públicas no Brasil.....	44
3. DIDÁTICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS: UM RETRATO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL	49
3.1 Conhecendo o contexto	50
3.2 Estabelecendo princípios educacionais	52
3.3 Preparando o professor.....	56
3.4 Conhecendo o estudante	59
3.5 Planejando o currículo	61
4. LABORATÓRIO DE GESTÃO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES PÚBLICAS	67
4.1 Laboratório de Gestão: educação gerencial com pesquisa	68
4.1.1 Simulador organizacional: artefato didático para a vivência gerencial	68
4.1.2 Jogo de empresas: vivência gerencial com finalidades educacionais.....	70
4.1.3 Pesquisa aplicada: o pensamento científico em ação	73
4.2 Perspectiva educacional do Laboratório de Gestão.....	74
4.3 Estudos participantes na metodologia Laboratório de Gestão.....	77
4.3.1 Oficina com professores e estudantes de Relações Públicas.....	84
4.3.1.1 Entrevistas com os participantes de Relações Públicas.....	87
5. LABORATÓRIO DE RELACIONAMENTOS ESTRATÉGICOS: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA CONCEITUAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS E GESTÃO	93

5.1 SimRPG: objetivo, cenário e características gerais	94
5.1.1 Subsistema de demanda e oferta.....	99
5.1.2 Subsistema de relacionamentos	103
5.2 Modelo didático.....	108
5.3 Testes com estudantes de Relações Públicas.....	112
5.3.1 Avaliação do SimRPG e do JRE pelos estudantes.....	116
5.3.1.1 Motivação	117
5.3.1.2 Experiência do usuário.....	119
5.3.1.3 Aprendizagem.....	121
5.3.1.4 Satisfação geral	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6.1 Contribuições da tese.....	137
6.2 Limitações	139
6.3 Recomendações e proposição de novos estudos	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE 1 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Comunicação Social (2002)	159
APÊNDICE 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Relações Públicas (2013)	161
APÊNDICE 3 – Produção de pesquisas sobre educação das Relações Públicas	163
APÊNDICE 4 – Estratégias de ensino-aprendizagem	174
APÊNDICE 5 – Pesquisas sobre o Laboratório de Gestão	179
APÊNDICE 6 – Roteiro das entrevistas	183
APÊNDICE 7 – Modelo matemático do subsistema demanda	184
APÊNDICE 8 – Modelo matemático do subsistema oferta	185
APÊNDICE 9 – Modelo matemático do subsistema relacionamentos.....	186
APÊNDICE 10 – Manual do Gestor.....	188
APÊNDICE 11 – Boletim do Gestor.....	208
APÊNDICE 12 – Formulário de Decisão.....	211
APÊNDICE 13 – Relatórios de saída.....	212
APÊNDICE 14 – Planilha de Apoio as Decisões.....	214
APÊNDICE 15 – Roteiro vídeo tutorial	215
APÊNDICE 16 – Questionário de avaliação e autoavaliação SimRPG e JRE	217
APÊNDICE 17 – Tabulação por frequência.....	218
APÊNDICE 18 – Tabulação por médias	222

APRESENTAÇÃO

Esta tese elabora, testa e avalia o simulador organizacional de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE) e propõe a utilização de uma nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Denominada Laboratório de Relacionamentos Estratégicos, a proposta apoia-se em princípios pedagógicos construtivistas e no uso articulado de simulador organizacional, jogo de empresas e atividades de pesquisa, a exemplo da metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013).

O estudo originou-se das inquietudes da pesquisadora enquanto educadora e profissional de Relações Públicas, atuante no mundo acadêmico e organizacional. Em sala de aula desde 2006, o desejo de envolver os estudantes no processo de aprendizagem motivou a pesquisadora a refletir sobre a sua própria prática didática e a buscar um agir mais crítico e criativo. Como profissional de Relações Públicas, a dificuldade de tornar tangível o valor das atividades de comunicação para negociar serviços e dialogar com gestores e empresários de outras áreas, indicava lacunas no repertório gerencial obtido nesta graduação. Logo, o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas, tornou-se objeto de estudo desta tese tendo como principal problemática a escassez de iniciativas didático-pedagógicas capazes de proporcionar a integração entre teoria e prática na formação gerencial dos estudantes.

Este trabalho retrata o percurso de doutoramento da pesquisadora que, desde 2014, dedicou-se a refinar a problemática do estudo e a investigar a situação do ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil. Ao longo de quase quatro anos, estudou temas relacionados à Didática na Educação Superior, conheceu a metodologia Laboratório de Gestão e, sobretudo buscou desenvolver uma proposta educacional que respondesse aos seus anseios acadêmicos, profissionais e científicos e que também contribuíssem de forma significativa para o campo da educação das Relações Públicas.

Durante o programa de doutorado, a pesquisadora participou de três projetos de pesquisa³ relacionados à educação das Relações Públicas juntamente com a sua orientadora e realizou estágios docentes no curso de graduação em Relações Públicas na Escola de

³ Os projetos mencionados foram: “Perfil do Egresso do curso de Relações Públicas da ECA/USP: trajetória, expectativas e opiniões” (2014 – 2016); “Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes no processo ensino-aprendizagem” (2014 – 2016) e “Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário” (Fapesp nº 2016/05909-5, projeto em andamento, a pesquisadora participou até o primeiro semestre de 2017).

Comunicações e Artes na Universidade de São Paulo (ECA/ USP)⁴. Acompanhou, como monitora voluntária, a disciplina de Laboratório de Gestão no curso de graduação em Administração na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e no curso de pós-graduação *lato sensu* de MBA em Gestão na Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, Estado de São Paulo. Como estudante e pesquisadora, participou de duas oficinas SimuLab⁵ e da disciplina Laboratório de Gestão oferecida na pós-graduação *stricto sensu* na FEA/USP. Tais vivências, *locus* privilegiado da realização dos estudos que resultaram neste trabalho, foram sistematizadas em artigos e resumos científicos. Estes foram compartilhados em congressos e publicados em anais de eventos e livro, nas áreas de Educação, Comunicação e Administração, em nível nacional e internacional.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para o uso de estratégias ativas no ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Está estruturado em seis capítulos, referências e apêndices, a saber:

O **Capítulo 1** é a “*Introdução*” que contextualiza e problematiza o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas. O leitor poderá entender a justificativa, a postura epistemológica e o caminho metodológico percorrido na realização do trabalho.

O **Capítulo 2**, “*A trajetória da formação em Relações Públicas no Brasil*”, apresenta a história da educação em Relações Públicas no Brasil identificando os principais desafios dos cursos no decorrer do tempo. Por meio da revisão da literatura e mapeamento de pesquisas produzidas sobre o ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil, obteve-se um retrato contextualizado das problemáticas nestes cursos. Deste primeiro estudo resultou o trabalho (1): “O processo ensino-aprendizagem em Relações Públicas: a produção de conhecimento nos Congressos Nacionais da Intercom” (GROHS, 2015).

No **Capítulo 3**, “*Didática das Relações Públicas: um retrato do ensino-aprendizagem no Brasil*”, o objetivo é compreender o processo de ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil a partir dos elementos da Didática. Elaborou-se um modelo didático com cinco elementos orientadores para a formação e atuação docente. Entre as publicações

⁴ Como voluntária, acompanhou a Profª. Dra. Maria Aparecida Ferrari nas disciplinas “Teoria e História das Relações Públicas” e “Projeto Experimental em Relações Públicas” em 2013/1; 2013/2; 2014/1. Como estagiária do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) acompanhou as mesmas disciplinas em 2015/1; 2016/1 e 2016/2.

⁵ Grupo de pesquisas localizado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) e coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Aida Sauaia com o objetivo de desenvolver ambientes inter, multi e transdisciplinares para a construção de conhecimentos. Desde 2014, o grupo tem apoiado a pesquisadora para a aproximação do conceito e metodologia de Laboratório de Gestão (simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada) com a área de Relações Públicas.

advindas dos estudos sobre aprendizagem e didática estão: o capítulo do livro (2) “Didática da educação superior: elementos para a formação e atuação docente” (GROHS, 2017); o trabalho (3) “Proposta de um roteiro didático para a formação e a atuação do docente no ensino superior” (GROHS e GROHS, 2016) e o livro (4) “A psicologia e processo educativo” (GROHS e PILETTI, 2015).

Tal modelo didático foi utilizado como uma matriz conceitual para compreender os resultados de levantamentos coordenados por Ferrari (2017a; 2017b) que contemplaram a opinião de egressos, coordenadores e professores de Relações Públicas. Resultados parciais destes levantamentos foram publicados nos trabalhos (5): “Perfil e Trajetória dos Egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitiva no mercado de trabalho” (FERRARI e GROHS, 2015a); (6) “Egressos como fonte de informação para a gestão da qualidade dos cursos de ensino superior: análise das percepções dos ex-alunos do curso de Relações Públicas da ECA/USP” (FERRARI e GROHS, 2015b); (7): “Competências necessárias na formação dos estudantes de Relações Públicas: uma visão de professores e profissionais de mercado” (GROHS e FERRARI, 2016a) e (8) “*La enseñanza universitaria de Relaciones Publicas en Brasil: el papel y la visión de los coordinadores de la carrera*” (FERRARI e GROHS, 2016).

Em sala de aula, como monitora no curso de Relações Públicas da ECA/USP, também foram produzidos estudos que resultaram nos seguintes trabalhos: (9) “Para além da sala de aula: o processo ensino-aprendizagem e a prática de pesquisa na disciplina História e Teorias das Relações Públicas – ECA/ USP” (GROHS e FERRARI, 2015); (10) “Docência no ensino superior: uma experiência de estágio no Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico na ECA/USP” (GROHS e FERRARI, 2016b); (11) “Didática do ensino superior: uma experiência na graduação em Relações Públicas” (GROHS, 2016) e (12) “Projeto Desafio: dinamizando o ensino-aprendizagem das Relações Públicas” (GROHS e FERRARI, 2016c).

O **Capítulo 4**, “*Laboratório de Gestão: contribuições e desafios para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas*” tem como objetivo verificar o potencial da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas por meio de estudos participantes realizados em ambiente de sala de aula. Tais experiências e estudos foram sistematizados nos trabalhos (13) “Aprendizagem no jogo de empresas: uma análise piagetiana” (GROHS, 2014); (14): “Relações Públicas & Laboratório de Gestão: aproximações educacionais” (GROHS e SAUAIA, 2016) e (15) “Laboratório de Gestão: por uma educação gerencial interdisciplinar e contextual” (GROHS e SAUAIA, 2017).

Já no **Capítulo 5**, “*Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: construindo uma metodologia educacional para a prática conceitual de Relações Públicas e Gestão*”, um protótipo de simulador organizacional, o SimRPG (Simulador de Relações Públicas e Gestão) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE) são desenvolvidos, testados e avaliados com estudantes do curso de Relações Públicas. Propõe-se a utilização de uma nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas baseada nos pilares conceituais do Laboratório de Gestão. As primeiras ideias destes estudos foram sistematizadas nos trabalhos (16) “Simulador organizacional e jogo de empresas: proposta de criação de um ambiente de ensino-aprendizagem em Relações Públicas” (GROHS e GROHS, 2016) e (17) “Simulador de relacionamentos estratégicos em organizações” (GROHS, GROHS e SAUAIA, 2016).

O **Capítulo 6**, intitulado “*Considerações Finais*”, contempla as principais conclusões, contribuições, limitações e recomendações para futuros estudos a partir do que foi construído no período do doutorado. Na sequência são apresentadas as **Referências** das fontes utilizadas na pesquisa e os **Apêndices** com materiais que complementam os estudos apresentados em cada capítulo.

1. INTRODUÇÃO

Em uma sala de aula do curso de Relações Públicas, os estudantes esperam o professor que se atrasou. Eles o aguardam em silêncio, nem tanto por serem disciplinados, mas por estarem entretidos com os seus celulares. Quando o professor chega, como o combinado, cada um guarda o celular. Um deles, no entanto, continua entretido com o seu *smartphone* mas, ao perceber que o professor está esperando que ele o guarde para, assim, dar início à aula, logo o faz e se explica:

- Desculpa, professor, é que eu estava entretido com um jogo superinteressante...

A situação descrita, embora fictícia, retrata o cotidiano de muitos professores em sala de aula. Competidores desleais, os celulares são capazes de roubar total atenção dos jovens estudantes. Afinal, o aparelho oferece um mundo infinito de possibilidades: informações, vídeos, músicas, redes sociais, jogos e outros aplicativos que despertam a nossa curiosidade. Não foi por acaso que, em pesquisa coordenada por Ferrari (2017a) com 255 docentes do curso de Relações Públicas, a falta de interesse e a desatenção dos estudantes ocasionada pelo uso dos aparelhos eletrônicos foram apontados como os principais desafios enfrentados na sala de aula. Aliado a isso, os professores reconheceram que lhes faltam conhecimentos para introduzir metodologias educacionais que despertem o interesse dos estudantes no atual contexto das novas tecnologias. Então, como despertar o interesse dos estudantes?

Há pouca motivação para estudar, sobretudo, quando os estudantes assistem passivamente às aulas expositivas sobre assuntos que não lhes fazem sentido. Embora seja um desafio contemporâneo, reforçado pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, a necessidade de um conteúdo contextualizado e uma aprendizagem ativa na qual o estudante constrói seu próprio conhecimento, não é uma ideia educacional recente.

Os fundamentos para uma pedagogia ativa têm sido fomentados no campo educacional desde o final do século XIX, com o movimento da Escola Nova e o crescente desenvolvimento de estudos na área da Psicologia. As contribuições de autores seminais como Skinner (1972), Piaget (1977, 1982), Vygotsky (1984), Rogers (1972) e Freire (1978) influenciam ainda hoje as principais teorias sobre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem e servem como importantes referenciais para repensar as práticas de ensino.

Em relação às práticas de ensino, a Didática existe desde a Antiguidade. Porém, como teoria, somente surgiu a partir de meados do século XVII. Em 1657, Comenius (2006), em sua “*Didática Magna*” apresentou os primeiros princípios e métodos para a democratização do

ensino. Contudo, devido à falta de acesso aos conteúdos por parte dos estudantes, o professor ainda tinha lugar de destaque.

No Brasil, da revisão crítica sobre a perspectiva instrumental da Didática debatida no Seminário “*Didática em Questão*” em 1982, surgiu a proposta da Didática Fundamental (CANDAU, 1984). Nesta perspectiva, os fundamentos pedagógicos, elementos técnicos e as relações interpessoais fazem parte do processo educativo, ou seja, ensino e aprendizagem devem ser pensados de forma conjunta e contextualizados.

É comum, porém, ouvir a afirmação de que, de maneira geral, os professores universitários não têm preparação pedagógica. E, como consequência, em suas aulas, costumam recorrer sobretudo às aulas expositivas. É claro que isso não significa que eles negligenciam a qualidade do ensino a que se dedicam. Significa apenas que, a sua forma de ensinar, resulta mais do “talento” e experiência pessoal do que da preparação didático-pedagógica.

Alguns autores, como Gil (2013), Libâneo (2003), Masetto (2003, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010) e Almeida (2012), destacaram que a Didática ainda é um tema atual na Educação Superior brasileira e que não basta dominar o conhecimento da área para saber ensinar. É necessário um conjunto de saberes ou competências pedagógicas. Nos cursos superiores de Relações Públicas e Comunicação Social, desde a década de 90, Andrade (1986) e Braga (1992) já demonstravam preocupação em relação à capacitação do corpo docente e à desarticulação na formação teórica e prática dos estudantes.

Em 2013, com a instituição das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Relações Públicas, o papel gerencial destes profissionais foi enfatizado e recomendava-se uma formação acadêmica mais próxima do mundo do trabalho (Parecer CNE/CSE nº85/2013). Para que tal recomendação seja posta em prática é preciso incentivar o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem por meio de metodologias educacionais ativas.

As metodologias ativas, baseadas em princípios construtivistas, são adequadas a tais contextos, pois colocam o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem e fazem uso de diferentes estratégias educacionais para propiciar uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980) e profunda (BIGGS, 1999), entre as quais, destacam-se os jogos.

Mas, apenas recentemente, os jogos têm sido utilizados na Educação Superior (GIL, 2013). Na área de Administração o seu uso começou a ser difundido no Brasil a partir da década de 70 com as simulações gerenciais (BERNARD, 2006) ou jogos de empresas

(SAUAIA, 2008, 2010, 2013). Com o apoio de simuladores organizacionais, os jogos de empresas enfatizam o protagonismo do estudante na aprendizagem ao desafiá-lo a assumir um papel gerencial, tomar decisões em condições de incerteza e lidar com as consequências de suas ações.

Ao inserir a produção de pesquisas no ambiente educacional de jogo de empresas, Saaia (2008, 2010, 2013) desenvolveu a metodologia Laboratório de Gestão. Baseada em três pilares conceituais – simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada – a metodologia tem se mostrado propícia para a educação gerencial e científica dos estudantes (SAUAIA, 2008, 2010, 2013; SAUAIA e CERVI, 2009; SILVA, 2013; CONEJERO, 2015).

Nos cursos de Relações Públicas, jogos e simulações foram mencionados como uma das modalidades educacionais menos utilizadas pelos docentes e que menor atenção receberam dos coordenadores nas orientações pedagógicas (FERRARI, 2017a). Na revisão da literatura destacaram-se os trabalhos de D’Amico (2008) e Henriques e Silva (2015) que trabalharam com os jogos de interpretação de papéis. Contudo, a adoção de simuladores organizacionais não foi identificada no ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil e, tampouco seu uso integrado com jogo de empresas e pesquisa aplicada.

Por isso, apoiada em princípios educacionais construtivistas, defende-se o uso de metodologias ativas na Educação Superior. No contexto da formação universitária do profissional de Relações Públicas, sustenta-se a ideia de que, a exemplo da metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013), o uso combinado de simulador organizacional, jogo de empresas e atividades de pesquisa, pode contribuir amplamente para a formação gerencial teórica e prática dos estudantes e auxiliar professores do curso. Para isso, o simulador organizacional de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE) são elaborados, testados e avaliados. Por fim, propõe-se a utilização da nova metodologia educacional para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, denominada Laboratório de Relacionamentos Estratégicos.

1.1 Descrição do problema de pesquisa

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Relações Públicas (DCNs, 2013) demandam prontidão da academia para formar estudantes proativos diante os desafios do mercado de trabalho e das constantes modificações nas práticas organizacionais e comunicacionais da sociedade contemporânea. Entre as preocupações das DCNs (2013) estão: a formação dos estudantes para o mercado, para o exercício da docência e

para a pesquisa. Todavia, ainda existe uma série de questões relacionadas aos cursos de Relações Públicas que precisam ser analisadas, tais como:

- a) as lacunas na formação gerencial dos estudantes para uma atuação estratégica nas organizações e, empreendedora, no mercado e sociedade (FERREIRA e ROSA, 2012; MORTARI e CASTRO, 2012);
- b) o distanciamento entre as áreas de Administração e Relações Públicas (LEMOS, 1986; SIMÕES, 1995; ZAPATA, 1998; FERRARI, 2006; TORRES, 2010; FRANÇA 2012);
- c) a pouca atenção dada ao uso das novas tecnologias como conteúdos de formação e modalidade educacional (RHODEN, 2013; VERGILI, 2014; FERRARI, 2017a);
- d) a imprecisão sobre o tipo de formação para o exercício da docência que se pretende desenvolver na graduação em Relações Públicas (DCNs, 2013; FERRARI, 2017a);
- e) o descompasso entre formação teórica/academia e prática/mundo do trabalho (BRAGA, 1992; LOPES; POBLACIÓN e DA VIA, 1992; TONDATO, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2014; FERRARI, 2017b);
- f) a diminuição no número de cursos e alta evasão dos estudantes na graduação em Relações Públicas no Brasil (INEP, 2010 – 2015; KUNSCH, 2015; FERRARI, 2017a);
- g) o baixo incentivo à investigação científica na graduação (OLIVEIRA, 2007; FERRARI, 2017a);
- h) o uso abusivo de aulas expositivas dissociado de concepções educacionais contemporâneas em detrimento às estratégias ativas, tais como jogos e simulações (FERRARI, 2017a).

Diante do uso exagerado de aulas expositivas e do distanciamento entre as áreas de Administração e Relações Públicas, esta tese concentra-se na necessidade de iniciativas didático-pedagógicas capazes de proporcionar a integração entre teoria e prática na formação gerencial dos estudantes de Relações Públicas. Logo, a pergunta que orientou esta tese foi: *“Como contribuir com a educação gerencial, teórica e prática dos estudantes dos cursos de Relações Públicas?”*.

Para responder a esta pergunta foram investigados temas relacionados à Didática na Educação Superior, ao processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas e aos pilares conceituais e aplicados da metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013). O protótipo do simulador organizacional de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE) foram criados e testados pela pesquisadora. Inspirada

no Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013), a tese propõe a utilização da metodologia Laboratório de Relacionamentos Estratégicos nos cursos de Relações Públicas.

1.2 Justificativa

Quanto à afinidade com o tema, a tese articula três grandes áreas de interesse da pesquisadora: Educação, Relações Públicas e Administração.

Como filha de educadores e escritores de livros didáticos e de Didática, iniciei minha trajetória profissional ao acompanhar meus pais na criação e gestão da Faculdade Paulista de Educação e Comunicação (FAPEC), a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) do Município de Ibiúna, Estado de São Paulo.

Na época, em 2002, finalizava o meu curso de graduação em Relações Públicas na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) em São Paulo e meu projeto experimental de Relações Públicas tratou da “Educação e Comunicação: união de futuro”, tendo sido agraciado com o Prêmio ABRP – Concurso Nacional de Monografias e Projetos Experimentais da Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP-SP). Mais significativo ainda foi a oportunidade de executar algumas das ações de comunicação planejadas nos primeiros anos de funcionamento da FAPEC. Contudo, os desafios gerenciais na IES demandavam maiores conhecimentos e habilidades em gestão, o que me levou a cursar o MBA Executivo em Marketing e Comunicação na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), concluído em 2005.

Por atuar no setor educacional e ter muita proximidade com a área, resolvi cursar Pedagogia e ampliar o escopo das minhas atividades profissionais. Desta forma, novas oportunidades surgiram. Em 2006, comecei a lecionar no curso de Pedagogia da FAPEC. Como professora, atuei também no Ensino Fundamental e Médio. Em parceria com uma amiga e mestre, Profa. Maria Aparecida Oувinhas Gavioli, iniciamos um trabalho de consultoria e assessoria em Educação e Gestão Inclusiva em redes Municipais de Educação das cidades de Amparo/SP, Alumínio/SP, Lins/ SP e Ibiúna/SP. Atuamos com formação de professores e gestores, desenvolvimento e implantação de projetos educacionais inclusivos, produção de material técnico e didático, entre outros. Tais experiências me inspiraram a fazer o mestrado em Educação e aprofundar os meus estudos sobre educação e diversidade.

Em 2009, comecei a lecionar no curso de graduação em Relações Públicas na Universidade de Sorocaba - UNISO, onde tive experiência como coordenadora pedagógica, participei como membro da Comissão de Iniciação Científica e conclui o meu mestrado no

ano de 2012. Neste momento, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos na área de Relações Públicas e dar continuidade à minha formação científica e acadêmica.

No ano de 2013, como aluna especial, eu me aproximei do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes na Universidade de São Paulo. Cursei as disciplinas “*Memória e História na Criação de Narrativas no Contexto da Comunicação Organizacional e Relações Públicas*” com o Prof. Dr. Paulo Nassar e “*Comunicação Intercultural e Relações Públicas: Dimensões da Comunicação nas Organizações*”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari. Tive então a oportunidade de acompanhá-la como monitora nas aulas de graduação e afinar o projeto de pesquisa para o doutorado.

Em 2014, ingressei como aluna regular no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação com o interesse de investigar o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas e buscar novas metodologias educacionais para uma formação teórica prática mais efetiva dos estudantes. Contemplada com a bolsa de estudos no âmbito do convênio CAPES/FAPESP (Processo nº 2014/26010-5), passei a dedicar-me integralmente às atividades acadêmicas e da pesquisa do doutorado.

No decorrer dos cursos de Pedagogia e nas formações de professores da Educação Básica, observei que os jogos eram uma estratégia muito usual e efetiva nas suas práticas didáticas. Logo, passei a pesquisar sobre o seu uso na Educação Superior. Verifiquei que sua utilização era uma prática comum nos cursos de Administração no Brasil desde a década de 70. Descobri que uma das principais referências no tema era o Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, na Universidade de São Paulo (FEA/USP).

Em 2014, eu me aproximei do seu grupo de pesquisa, o SimuLab, e iniciei uma jornada de aprendizagem vivencial. Como estudante na disciplina de pós-graduação Laboratório de Gestão oferecida na FEA/USP, participante de oficinas, monitora e pesquisadora, tive a oportunidade de estudar, aprender e produzir estudos *neste e sobre* este ambiente educacional que integra o uso de simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. O estudo “*Aprendizagem no jogo de empresas: uma análise piagetiana*”, produzido sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia, recebeu o prêmio de melhor trabalho na área de Jogos de Empresas no XVII SemeAd, em 2014.

Na Escola de Comunicações e Artes/ USP cursei a disciplina “*Comunicação Organizacional: pressupostos teóricos, funções e processos na sociedade contemporânea*” ministrada pela Profa. Dra. Margarida Maria Krohling Kunsch. Na Faculdade de Educação/

USP, as disciplinas: “*Didática: questões e perspectivas de análise*” com a Profa. Dra. Paula Perin Vicentini; “*Metodologia do Ensino Superior*” ministrada pela Profa. Dra. Myriam Krasilchik e “*Design Didático Digital*”, conduzida pela Profa. Dra. Vani Moreira Kenski. Estas experiências contribuíram de forma significativa nesta trajetória de doutoramento, uma vez que fomentaram a reflexão, a produção de estudos e a participação em congressos e eventos.

A realização de estágios docentes no curso de Relações Públicas e a participação em projetos de pesquisas sobre a educação das Relações Públicas, coordenados pela orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari, também foram fundamentais para manter vivo o meu desejo de buscar novas metodologias educacionais para estes cursos e construir um trabalho relevante do ponto de vista teórico e prático para a academia e sociedade.

Sobre a relevância científica e social, o estudo busca avançar nas questões educacionais das Relações Públicas no Brasil, focalizando a *práxis* (prática com sentido) pedagógica. Para isso, considera as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) para estes cursos e uma perspectiva construtiva do ensino-aprendizagem. De forma teórica e prática visa contribuir com a comunidade acadêmica para a reflexão, desenvolvimento e utilização de metodologias educacionais ativas. Além disso, busca colaborar com a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e com a formação de profissionais “aprendentes”, ou seja, mais autônomos, reflexivos e capazes de mobilizar e aplicar conceitos em contextos organizacionais, comunicacionais e sociais específicos.

Para a realização do trabalho, considerou-se ainda a originalidade e interdisciplinaridade do estudo que contou com a participação da pesquisadora no primeiro levantamento nacional sobre o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil juntamente com a sua orientadora. Em conjunto com o Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia, aproximou as áreas de Relações Públicas e Administração por meio da metodologia de educação gerencial Laboratório de Gestão. Inovou com a criação de um protótipo do simulador organizacional de Relações Públicas e Gestão, o SimRPG, e do Jogo de Relacionamentos Estratégico (JRE), convergindo assim para a proposta da metodologia Laboratório de Relacionamentos Estratégicos.

1.3 Postura epistemológica e caminho metodológico

Esta tese é caracterizada pela interdisciplinaridade, pois mobiliza conceitos e busca integrar conhecimentos das áreas de Comunicação, Administração e Educação. Como eixo motriz elegeu-se o campo educacional uma vez que focalizou o “**processo ensino-**

aprendizagem das Relações Públicas” como objeto de estudo e teve o ambiente universitário e a sala de aula como *locus* privilegiado de investigação. Além disso, a pesquisadora assumiu o papel de estudante, monitora e professora para vivenciar, observar, intervir e refletir *na* e *sobre* a realidade estudada.

Ao definir o trabalho como uma pesquisa educacional (FRANCO, 2003) ou pedagógica (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008) assume-se que esta terá fundamental relevância no processo formativo do próprio autor e dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Assim, buscou-se articular os métodos de pesquisa escolhidos aos objetivos do estudo e à postura epistemológica assumida.

A postura epistemológica, de maneira geral, refere-se ao posicionamento do pesquisador em relação à forma como se concebe o conhecimento. Dentre as diferentes perspectivas e teorias sobre a origem do conhecimento, adotou-se a **perspectiva construtivista**. Inspirado na psicologia genética de Jean Piaget, o construtivismo considera que o conhecimento é criado de forma contínua na interação do sujeito com seu meio. Para o referido autor “os conhecimentos não provêm nem da experiência dos objetos unicamente, nem de uma programação ingênita formada previamente no sujeito, mas sim de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1977, p. 9).

O sujeito não é uma “tábula rasa” que adquire o conhecimento somente pelo contato com o meio (perspectiva empirista) nem apenas um ser subjetivo dotado de bagagem hereditária e vocação pré-determinada a ser revelada para o mundo (perspectiva inatista). No construtivismo enfatiza-se o papel ativo do sujeito no processo de elaboração do conhecimento. E, nesse sentido, Gauthier e Tardif (2014, p. 352) reforçam que “aprendemos a conhecer o mundo que nos cerca pelas ações e operações que exercemos sobre o nosso meio; elas constituem efetivamente, as ferramentas que dispomos para dar sentido à realidade exterior e a interpretá-la”.

No processo de aprendizagem da pesquisadora e na construção desta tese, tal postura epistemológica guiou o caminho metodológico percorrido. Na **Figura 1** observa-se esta trajetória que teve como objetivo geral **contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para o uso de estratégias ativas no ensino-aprendizagem das Relações Públicas**:

Figura 1 - Caminho metodológico da tese

Fonte: autor

Na **Figura 1** relacionou-se a originalidade do estudo com a autonomia e intervenção da pesquisadora na realidade durante o processo de construção da tese. Cada fase está associada a um objetivo específico (I, II, III e IV) e diferentes estratégias de pesquisa que contribuíram na sua operacionalização:

I – Conhecer o estado da arte sobre a formação em Relações Públicas no Brasil identificando os principais desafios dos cursos no decorrer da história.

Uma vez iniciada a pesquisa, tinha-se como suposição que existiam poucos trabalhos sobre o ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil e que a preparação gerencial consistia numa das principais lacunas na formação dos estudantes destes cursos. Então, buscou-se conhecer o estado da arte do processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil e refinar a problematização e objeto de estudo desta tese por meio da (o):

- a) Revisão da literatura especializada sobre a formação em Relações Públicas do surgimento da atividade no Brasil aos dias atuais (2017);
- b) Pesquisa sobre o curso de Relações Públicas em documentos oficiais do Ministério da Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Sinopses Estatísticas);
- c) Mapeamento da produção de pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem no Brasil de 2000 a 2014 em periódicos e anais de eventos da área.

II – Compreender o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil a partir dos elementos da Didática.

Em reuniões com a orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari, durante o ano de 2014, identificou-se a inexistência de um estudo amplo sobre o perfil pedagógico e as práticas didáticas utilizadas pelos docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil. Este fato dificultava o entendimento sobre a efetivação do currículo no âmbito da sala de aula e sobre as necessidades educativas de coordenadores e professores diante a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Logo, com a finalidade de compreender a realidade educacional dos cursos de Relações Públicas, realizou-se:

- a) Revisão da literatura sobre didática com foco na Educação Superior e identificação de cinco elementos (contexto, princípios educacionais, ensino, aprendizagem e currículo) que podem orientar a formação e prática docente e servir como matriz de análise de estudos sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) Levantamentos (*survey*): participação em estudos coordenados por Ferrari (2017a; 2017b) com coordenadores, professores e egressos dos cursos de Relações Públicas. Os estudos contaram com 53 respondentes dos 66 coordenadores dos cursos em funcionamento no Brasil, 255 respondentes dos 342 professores de disciplinas específicas e 386 respondentes de 640 egressos do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP);
- c) Relatos de experiências: estudos sobre o perfil dos estudantes e as metodologias de aprendizagem-aprendizagem utilizadas em aula realizados no decorrer dos estágios docentes na disciplina “Teoria e História das Relações Públicas” na ECA/USP.

III – Verificar as contribuições e os desafios educacionais da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas.

Em reuniões com o Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia, identificou-se a possibilidade de aproximar as áreas de Relações Públicas e Administração por meio da metodologia educacional Laboratório de Gestão, sobretudo por seu potencial de relacionar o contexto acadêmico do organizacional. Uma vez identificadas lacunas gerenciais na formação dos estudantes de Relações Públicas e a necessidade de renovação nas metodologias educacionais nestes cursos, a suposição era que tal metodologia poderia contribuir com formação teórica e prática dos estudantes e despertar o interesse dos docentes para o uso de estratégias ativas de ensino-aprendizagem. Para isso, foram realizados:

- a) Revisão da literatura sobre os três pilares conceituais da metodologia Laboratório de Gestão, isto é, simulador organizacional; jogo de empresas e pesquisa aplicada;

- b) Mapeamento da produção de pesquisas produzidas na perspectiva educacional sobre a metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA e colaboradores, 1990 a 2014);
- c) Estudos participantes realizados em quatro modalidades de cursos (graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e oficina semipresencial), nos quais a metodologia Laboratório de Gestão foi conduzida pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia.

IV – Potencializar os benefícios e minimizar as limitações do uso da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas.

Nas pesquisas participantes com a metodologia Laboratório de Gestão constatou-se os benefícios do uso de simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada para a formação gerencial teórica empírica dos estudantes de Relações Públicas. Contudo, foram identificadas lacunas quanto à existência de variáveis de decisões e da função de Relações Públicas no simulador organizacional e no jogo de empresas estudados. Em uma varredura em *sites* e textos sobre simuladores organizacionais comercializados e utilizados por empresas e grupos de pesquisa brasileiros, a função de Relações Públicas não foi identificada. Para apoiar docentes na renovação das metodologias e práticas pedagógicas nos cursos, realizou-se um projeto piloto que contou com as seguintes etapas:

- a) Desenvolvimento do modelo conceitual e matemático do simulador de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e do Jogo de Relacionamentos Estratégicos (RPG) a partir da revisão de literatura;
- b) Elaboração de materiais de apoio e orientações didáticas para o uso do SimRPG e condução do JRE;
- c) Realização de testes e avaliação da aceitação e usabilidade do SimRPG e do JRE com estudantes de quatro turmas de graduação em Relações Públicas.

Para cada objetivo específico (I, II, III e IV) foi realizado um estudo apresentado nos capítulos seguintes. De forma interdependente, cada um visa responder a um objetivo específico para, juntos e conectados, responderem ao objetivo geral do trabalho. Em cada um deles é possível acompanhar o processo de construção de conhecimento da pesquisadora e de desenvolvimento da autonomia e intervenção na realidade estudada.

Enfim, as estratégias de pesquisa foram mobilizadas de acordo com as intencionalidades dos estudos. A revisão de literatura perpassou todos os quatro estudos.

No **Capítulo 2**, focalizou-se o estudo bibliográfico (discute o tema com base em outras referências publicadas) e documental (utiliza dados de fontes ainda não analisadas para completar a discussão). O **Capítulo 3** enfatizou os resultados de levantamentos (descreve uma

realidade a partir da opinião dos pesquisados) e de relatos de experiências (descreve situações vivenciadas em sala de aula pela pesquisadora). O **Capítulo 4** destacou os estudos participantes, isto é, as pesquisas caracterizadas pela participação da pesquisadora na situação investigada. No **Capítulo 5**, desenvolveu-se o projeto piloto, ou seja, a elaboração, aplicação e avaliação do SimRPG e do JRE.

Por último, no **Capítulo 6**, busca-se a integração das conclusões dos quatro estudos, com destaque para as principais contribuições, limitações e recomendações para futuros trabalhos. Além disso, cada capítulo detalha a forma como foi elaborado e as fontes de coleta e análise de dados utilizados.

2. A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL

O reduzido número de obras e autores⁶ dedicados à pesquisa da educação superior das Relações Públicas no Brasil dificulta o entendimento da formação universitária destes profissionais. Ademais, cria barreiras à identificação de lacunas de pesquisa e delineamento de novas temáticas de investigação no âmbito do processo ensino-aprendizagem deste campo de formação e atuação.

Com o objetivo de conhecer o estado da arte do processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil e refinar a problematização e o objeto de estudo desta tese, foi realizada uma revisão da literatura especializada e um balanço de artigos publicados nos principais periódicos e anais de eventos da área no decorrer de 15 anos (2000 a 2014). Acrescentou-se a análise documental das principais legislações que regulamentam a profissão, das diretrizes curriculares deste curso e dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000 - 2015).

Os resultados do mapeamento da literatura e da análise documental foram estruturados em quatro períodos que marcam a trajetória da formação universitária em Relações Públicas no Brasil. São eles: 1) Fase de emergência (do surgimento da profissão em 1914 à criação do primeiro curso superior em 1967); 2) Fase de crescimento (da criação do primeiro curso superior em 1967 à promulgação da LDB, em 1996); 3) Fase de amadurecimento (da LDB até a criação do primeiro curso de graduação em Comunicação Organizacional em 2010) e 4) Fase de revisão (da criação do primeiro curso de Comunicação Organizacional em 2010 até 2017).

Concluiu-se, por meio do mapeamento dos estudos sobre a educação superior das Relações Públicas, que o tema ensino-aprendizagem ainda é pouco explorado como objeto de pesquisas acadêmico-científicas no campo da Comunicação Social. Foram constatadas lacunas na formação gerencial dos estudantes, ou seja, na preparação para que estes atuem de forma estratégica nas organizações (MORTARI e CASTRO, 2012) e empreendedora (FERREIRA e ROSA, 2012). Também foram identificados desafios na preparação para a

⁶ Entre pesquisadores da área de Relações Públicas com livros publicados sobre o tema educação das Relações Públicas no Brasil destacaram-se: Margarida M. K. Kunsch com a organização de obras como *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*, 1986; *O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras*, 1992; *Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional*, 2007; Claudia Moura com o livro *O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*, 2002; a professora Josilene Ribeiro de Oliveira e colaboradores com o livro *Jogo da empregabilidade: identidade e atuação dos diplomados em Relações Públicas pela UFPA*, 2014 e mais recentemente Célia M. R. G dos Santos e Maria Aparecida Ferrari com o livro *Aprendizagem Ativa: contextos e experiências em Comunicação*, 2017.

pesquisa (OLIVEIRA, 2007; FERRARI, 2017a), para o exercício da docência (FERRARI, 20017a) e para o uso de novas tecnologias (RHODEN, 2013).

A histórica busca pela legitimidade da profissão e pelo reconhecimento do valor estratégico das atividades de Relações Públicas nas organizações permanece (ZAPATA, 1998; FERRARI, 2006; TORRES, 2010; FRANÇA 2012). Alia-se a isso o distanciamento entre teoria/academia e prática/mundo do trabalho (BRAGA, 1992; LOPES; POBLACIÓN e DA VIA, 1992; TONDATEO, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2014; FERRARI, 2017b). Tal realidade é agravada pela contínua diminuição no número de cursos de graduação no Brasil (INEP, 2010 – 2015; KUNSCH, 2015; FERRARI, 2017a) e a crise de identidade e invisibilidade que ainda preocupam acadêmicos e profissionais da área (OLIVEIRA *et al*, 2014; FERRARI, 2017b).

2.1 Fase de emergência: de 1914 a 1967

A história das Relações Públicas no Brasil começou há mais de um século. Em 1914, a multinacional canadense *Light & Power* criou, no país, o primeiro departamento de Relações Públicas sob a responsabilidade do engenheiro alagoano Eduardo Pinheiro Lobo. Nesta época, a principal função do setor era cuidar do relacionamento da empresa com os órgãos da imprensa pública e com os poderes públicos. O primeiro, com o objetivo de fornecer esclarecimentos para a opinião pública e, o segundo, com o propósito de reduzir conflitos referentes às questões de monopólios comerciais (KUNSCH, 2006, 2009).

Até a década de 1960, pode-se considerar o período de emergência da prática profissional. Durante esta época, as atividades de Relações Públicas desenvolveram-se também em órgãos da Administração Pública. Os praticantes buscavam aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos realizados no exterior e de palestras e cursos realizados no Brasil. Surgiram as primeiras traduções de obras de autores estrangeiros.

O primeiro curso de capacitação de Relações Públicas no Brasil foi promovido pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro em 1953. Um ano depois, em 1954, foi criada a Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP), marcando um momento de oferta e difusão dos cursos especializados, assessorias e publicações da área. Em 1955, a Escola Superior de Administração e Negócios da Fundação de Ciências Aplicadas introduziu a disciplina de Relações Públicas no seu currículo (KUNSCH, 1997).

Com a criação da Federação Interamericana de Associações de Relações Públicas (FIARP), em 1960, congressos nacionais e internacionais passaram a ser organizados com o objetivo de, conforme o artigo 5º do seu estatuto, “promover o prestígio da profissão e dos estudos de Relações Públicas, depurando e uniformizando a educação e a prática” (FERRARI, 2011, p. 204).

Cabe destacar que as atividades de Relações Públicas no Brasil começaram a ser praticadas empiricamente por profissionais de diversas áreas de conhecimento, os quais utilizavam definições prontas e importadas de países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra (FRANÇA, 2003). No entanto, o contexto empresarial, político e social era bastante diferente nestes países, pois passavam por um processo de refinamento cultural advindo de movimentos populistas, da regulamentação dos negócios e da pressão da opinião pública que criaram as contingências necessárias para o surgimento da profissão.

Por outro lado, o Brasil começou tardiamente seu processo de industrialização e de regulamentação das relações trabalhistas ocorridos nas décadas de 1940 e 1950. Somado a isso, a instalação da Ditadura Militar em 1964, limitou o exercício do papel democrático das Relações Públicas e utilizou tais atividades para promover o governo militar (FRANÇA, 2003). Contribui ainda para promover as Relações Públicas como uma atividade mais relacionada ao protocolo e ao cerimonial, dando-lhe um caráter mais técnico do que estratégico (FERRARI, 2011).

Neste período, em 1967, a profissão foi regulamentada pela Lei nº 5.377. Para França (2003), a regulamentação prematura impediu o questionamento de sua doutrina e a promoção de estudos para a adaptação das Relações Públicas à cultura brasileira. Outra consequência, segundo o referido autor, foi a substituição da visão administrativa e estratégica das Relações Públicas por uma visão essencialmente relacionada ao campo da comunicação social.

2.2 Fase de crescimento: de 1967 a 1996

O crescimento acadêmico e prático da profissão no Brasil tem a ver, sobretudo, com a criação do curso universitário de Relações Públicas, em 1967, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Foi Cândido Teobaldo de Souza Andrade, considerado “o pioneiro na pesquisa de Relações Públicas brasileiras” (KUNSCH, 2009, p.18) o principal responsável pela implantação do primeiro curso superior de quatro anos. Este fato desencadeou a criação de cursos pelo Brasil ao longo da década de 1970. Até o final da

década de 1970 já existiam 29 cursos superiores de Relações Públicas no país (FERRARI, 2017a).

Com a criação da Lei 5.377, em 12 de dezembro de 1967, a profissão passou a ser regulamentada e a formação universitária tornou-se um pré-requisito para o exercício da docência e da prática profissional das Relações Públicas no país. A partir de 1969, pelo Decreto-lei nº 860, foram criados o Conselho Federal dos Profissionais de Relações Públicas (CONFERP) e os Conselhos Regionais (CONRERP), com a rígida função fiscalizadora e punitiva do exercício profissional. Segundo o regimento do CONFERP, competia aos conselhos regionais multar as empresas que não contavam com profissionais devidamente registrados.

De um lado, a regulamentação favoreceu a abertura de cursos de graduação, incentivou a produção de pesquisas e promoveu a profissionalização da área. Mas, por outro lado, incentivou organizações a adotarem diferentes nomenclaturas para o cargo de Relações Públicas com a finalidade de contratar profissionais sem os encargos da nova legislação. Isto aumentou o distanciamento entre o ambiente acadêmico e mundo do trabalho (FERRARI, 2011).

O fato da habilitação de Relações Públicas estar vinculada a área de Comunicação Social e a sua prática estar predominantemente ligada à área da gestão, mais voltada para o campo da Administração, gerou, na época, questionamentos e embates. Entre 1977 e 1986, houve tentativas de órgãos de classe e de especialistas de vincular o curso de Relações Públicas à área de Administração em vez da Comunicação Social (KUNSCH, 2003). Em 1977, o Conselho Federal dos Profissionais de Relações Públicas apresentou uma proposta de transferir a habilitação de Relações Públicas para o curso de Administração. No entanto, como não houve consenso, a proposta não obteve sucesso. Em 1986, o profissional e especialista em Relações Públicas Roberto Jenkin Lemos preparou um documento com esta proposta que foi apresentada e defendida no IX Congresso Brasileiro de Relações Públicas (COBRAP); porém o referido documento não foi objeto de maior discussão e debate por parte da categoria.

Para Lemos (1986), Relações Públicas é uma atividade de apoio gerencial relacionada ao campo da Administração e a sua classificação errônea no campo da Comunicação deu origem aos problemas de identidade e de definição das funções do profissional no Brasil (FRANÇA, 2012). Kunsch (2003) destaca que é fundamental, para o egresso de Relações Públicas, uma base sólida nas Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo Administração. Para a autora faltou mais discussão entre profissionais, acadêmicos e entidades de classe a respeito

desse tema e defende que a formação profissional de Relações Públicas tenha uma carga razoável de disciplinas da área de Administração.

Ao analisar a situação das Relações Públicas no Brasil após 30 anos da promulgação da Lei 5.377/1967, Zapata (1998) destacou como um dos problemas das Relações Públicas a recusa que a área faz de “se auto-definir como elemento contributivo para a realização de objetivos tangíveis e monetariamente avaliáveis de uma organização” (p.10). Para ele os pioneiros das Relações Públicas no Brasil estavam mais preocupados em estudar o fenômeno da Opinião Pública do que em oferecer contribuições para atingir os objetivos da organização.

Em relação à organização curricular dos cursos superiores no Brasil, da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) à sua última reforma promulgada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, prevaleceu a estrutura do Currículo Mínimo. Caberia ao Conselho Federal de Educação estabelecer o Currículo Mínimo e a duração dos cursos superiores (Lei nº 4.024/1961, art. 70). De acordo com Souza (1991) o Currículo Mínimo estabelecia as matérias de um campo de saber que poderiam ser desdobradas em disciplinas específicas pelas Instituições de Ensino Superior, compondo assim o currículo pleno (MOURA, 2002).

As críticas em relação ao Currículo Mínimo aconteceram tanto na área de Comunicação Social quanto em outras áreas.

Entre os pontos desfavoráveis, Moura (2002), a partir da revisão da literatura, destacou a instabilidade do currículo que deixava pouca margem de intervenção localizada (MELO, 1986); as constantes modificações nos conteúdos das disciplinas e matérias (PASQUALI, 1987) e o exagero de normatização que reduzia a liberdade e criatividade na formatação dos cursos (OLIVEIRA, 1992). Para Kunsch (2003), a estrutura do Currículo Mínimo criava um distanciamento na formatação dos cursos às demandas locais, regionais, nacionais e globais.

Entre os pontos favoráveis, Moura (2002) ressaltou que o Currículo Mínimo possibilitava a inclusão de outras disciplinas o que permitia a organização de currículos diferenciados nas instituições (TARGINO e MAGALHÃES, 1993) e a relevância de normas para garantir a formação mínima, principalmente com a oferta das matérias obrigatórias para a produção dos projetos experimentais (FREITAS e FRANÇA, 1997).

França *et al* (2001), por exemplo, ao realizarem uma análise das grades de 18 cursos de Relações Públicas no Estado de São Paulo, observaram que havia grande diversidade de disciplinas oferecidas. Apontaram a dificuldade de identificar os conteúdos ministrados, pois havia discrepâncias nas nomenclaturas das disciplinas apresentadas nas grades dos cursos de Relações Públicas no Brasil.

Até a década de 80, os Cursos de Comunicação Social e suas habilitações foram marcados pelo engessamento, “provocando consequências na formação de profissionais com perfis não muito adequados para atender as novas demandas sociais e do mercado profissional das comunicações no País” (KUNSCH, 2003, p. 52). Vinculados à área de Comunicação Social e orientados por diretrizes que fixavam os conteúdos mínimos a serem aprendidos, os cursos se distanciaram cada vez mais da área de gestão ampliando as lacunas entre a formação teórica e a adequação das práticas de Relações Públicas ao contexto organizacional e social em constante transformação.

Ao analisar as discussões sobre o currículo para a área de Comunicação Social que vigoravam neste período, Braga (1992) já demonstrava a sua preocupação com a formação do professor. O embate entre formação teórica e humanística (organização do currículo em direção a uma ciência social) e formação prática e técnica (organização do currículo atrelado às necessidades do mercado) deveria ser superado. Segundo Braga (1992, p. 154) “Faz-se necessário o desenvolvimento de novos processos de formação prática e novas perspectivas de trabalho teórico – integrando-os produtivamente”.

Para o autor, no futuro, os melhores professores “serão aqueles que demonstrem interesse e a capacidade para refletir sobre a sua própria prática produtiva e sobre seus problemas de aprendizagem – mais do que os estudantes meramente capazes de acumular informações sobre teoria” (BRAGA, 1992, p. 155).

Nas décadas de 70 e 80, a capacitação e a atualização do corpo docente já surgia como um dos grandes problemas para o ensino das Relações Públicas, segundo Andrade (1986). Tal problemática perpassava a formação do professor de Comunicação que deveria ocorrer no nível de pós-graduação que, muitas vezes, estava direcionada mais para a pesquisa e conhecimento de teorias do que para o processo ensino-aprendizagem, metodologias educacionais e conhecimento das práticas didáticas. Esta dualidade entre conhecimento da teoria e domínio da prática didática já impactava diretamente na contratação dos professores e na qualidade da formação dos estudantes desde a mencionada época.

Também data deste período a criação dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* com os cursos de Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1970; o programa de Comunicação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e de Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em 1972; o programa de Comunicação na Universidade de Brasília em 1974; o curso de Comunicação Social na Universidade Metodista de São Paulo em 1978 e o curso de Multimeios na Universidade Estadual de Campinas em 1986 (GOMES, PINTO e

ESCOSTEGUY, 2010). A criação destes cursos foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica no campo da Comunicação e das Relações Públicas no Brasil. No entanto, foi somente a partir do final da década de 90 que a preocupação com a formação pedagógica dos estudantes passou a fazer parte dos programas de pós-graduação.

2.3 Fase de amadurecimento: de 1996 a 2010

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/ 1996), os tradicionais currículos mínimos foram extintos e substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A nova LDB ampliava a autonomia das universidades e permitia maior flexibilidade na organização e funcionamento dos cursos, assim como diversificação na forma de sua oferta. De acordo com o item II do art. 53, é permitido às universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. As principais diferenças entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais podem ser visualizadas no **Quadro 1**:

Quadro 1 - Currículo Mínimo *versus* Diretrizes Curriculares Nacionais

Currículo Mínimo	Diretrizes Curriculares Nacionais
Foco no exercício profissional a partir da fixação dos conteúdos disciplinares.	Foco na formação do profissional fundamentada na competência teórica prática de acordo com um perfil estabelecido para o egresso.
Inibe a inovação e criatividade das instituições de ensino superior e dos cursos na elaboração de seus projetos pedagógicos.	Enfatiza a flexibilização curricular e a liberdade das instituições em formatar os cursos de acordo com as demandas sociais, culturais e regionais.
Visa formar um profissional preparado para o mercado de trabalho.	Visa preparar um egresso com sólida formação básica para enfrentar os desafios e as transformações do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

Fonte: baseado em Moura (2002)

Em 13 de março de 2002, tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 492/2001 e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, foi aprovada a Resolução CNE/ CES nº. 16 que estabelecia as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Ao analisar os objetivos e o perfil descrito no documento (**Apêndice 1**), verifica-se que, entre as competências e habilidades específicas mais relacionadas ao papel gerencial das Relações Públicas está o estabelecimento de programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse. Na descrição do perfil profissional nota-se uma maior ênfase ao papel administrativo das Relações Públicas do que àquelas atividades específicas mencionadas na Lei nº 5.377 de 1967 voltadas prioritariamente ao campo da Comunicação e da Opinião Pública.

A década de 90 foi marcada pelo amadurecimento das Relações Públicas, tanto no campo técnico-profissional como no científico-acadêmico. No período de 1992 a 1997, um esforço nacional realizado por profissionais de Relações Públicas sob o comando do Conselho Federal teve como intuito refletir sobre as atividades de Relações Públicas até então praticadas segundo a Lei nº 5.377 de 1967. Conhecido como Parlamento Nacional de Relações Públicas, este movimento permitiu aos profissionais, acadêmicos e estudantes que refletissem sobre as mudanças ocorridas na sociedade desde a criação da Lei nº 5.377. Como resultado desse esforço nacional, em 1997 foi apresentada a Carta de Atibaia, que se tornou um marco referencial deste novo posicionamento da categoria (ZAPATA, 1998). Esse documento enfatizava a contribuição estratégica das Relações Públicas e o papel do gestor no processo de comunicação nas organizações.

A Carta de Atibaia serviu de base para a elaboração da Resolução Normativa nº. 043/2002 pelo Conferp. Neste documento, as Relações Públicas foram definidas como “uma filosofia administrativa organizacional, com funções administrativas de direção e de comunicação, independentemente de nomenclaturas de cargos e funções que venham a ser adotadas”. (Art. 1, § 2.º). Apesar de o documento incorporar elementos positivos, em especial, a visão mais estratégica e cidadã das Relações Públicas, a resolução caminhou em outra direção. Ao declarar como privativas deste profissional praticamente todas as atividades e tipologias de Comunicação, demonstrou-se “irreal e megalomaniaca” (FREITAS, 2015, p.13).

Quanto ao desenvolvimento científico da área, em 1992 foram criados os grupos de trabalho de Relações Públicas e de Comunicação Organizacional pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), integrados em um único núcleo de pesquisa no ano de 2000. Coube a este grupo promover estudos sobre as Relações Públicas e o papel da comunicação nas organizações (KUNSCH, 2009).

O avanço na produção científica também foi fruto da expansão dos cursos de pós-graduação na área de Comunicação. Dos 39 Programas de Mestrado existentes em 2010, 33 foram criados a partir da década de 90. E, dos 15 Programas de Doutorado, 12 foram criados a partir da década de 90 (GOMES, PINTO e ESCOSTEGUY, 2010). Em cinco centros de pós-graduação em Comunicação no Brasil⁷, 126 trabalhos (91 dissertações de mestrado, 28 teses

⁷ Os programas de pós-graduação pesquisados foram selecionados por contarem com linhas de pesquisa vinculadas às áreas de Relações Públicas e Comunicação organizacional. Foram eles: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Universidade Metodista de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero (KUNSCH, 2002).

de doutorado e 07 teses de livre-docência) sobre Comunicação Organizacional e Relações Públicas foram defendidos no período entre as décadas de 1970 e 2000 (KUNSCH, 2002).

Em 2006, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Abrapcorp), contribuiu para estimular o fomento, a realização e a divulgação de pesquisas sobre a área de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (KUNSCH, 2010).

A discussão sobre a interface das Relações Públicas com a Comunicação Organizacional é outro ponto relevante da Fase de amadurecimento. Para Kunsch (2015, p. 26) “a Comunicação Organizacional como fenômeno intrínseco à natureza das organizações é uma entidade dinâmica como um organismo vivo. E as Relações Públicas administram essa comunicação”. Logo, tal como explicou Ferrari (2016), a distinção entre as áreas está no fato da Comunicação Organizacional ser considerada um processo social e as Relações Públicas uma atividade de consultoria e profissão. Embora esta discussão não seja foco desta tese, utiliza-se o fato como um marco importante que culminou na criação do primeiro curso de graduação em Comunicação Organizacional, em 2010, na Universidade de Brasília.

2.4 Fase de revisão: de 2010 a 2017

A partir de 2010, tem início um período de revisão dos cursos de Relações Públicas. Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), uma comissão de especialistas começou a discutir novos referenciais curriculares nacionais para os cursos de Relações Públicas. Neste ano, também foi criado o primeiro curso de graduação em Comunicação Organizacional na Universidade de Brasília, iniciativa seguida pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que criou o curso em 2013.

Kunsch (2015) explica que, nas discussões sobre as novas diretrizes curriculares, chegou-se a sugerir a nomenclatura “Curso de Graduação de Comunicação Organizacional e Relações Públicas”. Contudo, a denominação vigente foi mantida após a reação negativa por parte do Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas.

Alguns autores, como Oliveira e De Paula (2005), Schiavoni (2007), Oliveira (2010), Catto e Santos (2012), Rosa e Catto (2014), Kunsch (2015) e Ferrari (2016), defendem que as áreas se entrecruzam, mas que é possível definir objetos específicos e bases teóricas e técnicas para cada uma das formas que venham a constituir seu próprio campo de estudo e atuação. Todavia, para representantes do Conrerp/ 6ª região, ao se criar a “nova nomenclatura” de

Comunicação Organizacional pretendeu-se dar "à grade do curso roupagem nova a termos velhos" (2015).

Segundo o regimento do CONFERP, os profissionais formados em Comunicação Organizacional não têm o direito de obter o registro profissional de Relações Públicas e de exercer as atividades privativas da profissão conforme determina a Lei nº 5.377. Esses embates, uma vez que não há consenso conceitual e nem mesmo uniformidade em relação à utilização da nomenclatura entre acadêmicos e profissionais da área, agravam a crise de identidade e legitimidade das Relações Públicas.

Outro elemento que mostra a precariedade da categoria profissional é o baixo número de relações-públicas registrados em todo o Brasil e que chega a 4.842 (CONFERP, 2016). Se considerar-se que o total de concluintes nos cursos de Relações Públicas no Brasil, no período de 2000 à 2015, foi de 17.557 profissionais (INEP, 2000 – 2015), o número de registrados está abaixo dos padrões de filiação das entidades de categorias profissionais. Como o sistema Conrerp existe há quase meio século, a porcentagem de registrados hoje representa apenas 28% dos formados nos últimos 16 anos. A opinião negativa e a falta de adesão ao Conselho Profissional, por parte dos formados dos cursos de Relações Públicas, foram apontadas em diversos estudos com egressos (LOPES; POBLACIÓN e DA VIA, 1992; TONDATO, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2014; FERRARI, 2006, 2017b). Além da falta de comunicação entre a entidade e seus registrados, muitos egressos desconhecem o papel do CONFERP e, alguns, até reconhecem que são poucos participativos em relação à categoria.

Uma discussão que ainda não cessou entre os profissionais é a necessidade de aproximar mais a área de Relações Públicas à área de gestão. Para Torres (2010), o distanciamento entre as áreas de Administração e Relações Públicas contribuiu para o escasso conhecimento e a visão distorcida sobre a profissão nas organizações. De acordo com Oliveira *et al* (2014), o caráter mutante e fronteiro das Relações Públicas dificulta o estabelecimento de um campo disciplinar e de atuação próprio e corrobora para a falta de reconhecimento da área e invisibilidade deste profissional no mundo do trabalho e na sociedade. Esta ideia também é compartilhada por Ferrari (2017b), que explica a invisibilidade das atividades de Relações Públicas por fatores relacionados à falta de uma definição clara e compartilhada da profissão, falta de clareza da função nas organizações e sociedade, confusão criada por acadêmicos pelo uso de denominações tais como Comunicação Organizacional em substituição às Relações Públicas entre outros fatores.

Também merece destaque a Resolução nº02 do CNE/CES de 27 de setembro de 2013, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em

Relações Públicas. Comparada às resoluções anteriores que tratavam da organização curricular dos cursos de Comunicação Social e de suas habilitações, alguns aspectos merecem destaque no novo documento, como: a) maior autonomia do curso de Relações Públicas em relação às demais habilitações da área de Comunicação Social; b) ampliação da carga horária do curso que antes poderia seguir o mínimo de 2.700 horas e agora tem o mínimo fixado de 3.200 horas; c) maior ênfase na formação específica de Relações Públicas e em atividades práticas e laboratoriais; d) obrigatoriedade do estágio supervisionado.

De acordo com o Parecer CNE/CSE nº85/2013, tais mudanças tiveram como principal objetivo aproximar a formação acadêmica dos estudantes da realidade profissional e flexibilizar o currículo para atender às constantes modificações das práticas comunicacionais e organizacionais da sociedade contemporânea. Segundo o documento, as atividades de Relações Públicas “dirigem-se primordialmente à consecução de objetivos institucionais, identificando, propondo e/ou implementando soluções para aprimorar a gestão das organizações” (2013, p. 8). Destaca que as Relações Públicas articulam duas grandes áreas do conhecimento: da comunicação e das organizações, uma vez que “constituem práticas voltadas para a gestão de relacionamentos, que se materializa pelo uso de técnicas de comunicação no ambiente organizacional” (2013, p.8). Para Kunsch (2015), se implantadas adequadamente, as novas diretrizes contribuirão para uma maior identidade da profissão e para seu reconhecimento e valorização pública e social.

Entretanto, ao analisar tais diretrizes (**Apêndice 2**), verificou-se que, embora o documento aponte o exercício da docência como uma das competências e habilidades a ser desenvolvida no processo de formação do profissional de Relações Públicas, o curso é oferecido na modalidade bacharelado e não há referência a conteúdos curriculares relacionados à formação pedagógica no documento.

Cabe destacar que a LDB (1996) prevê que a preparação do professor universitário ocorra nos cursos de pós-graduação, prioritariamente de mestrado e doutorado (Art. 66). Considerando que as licenciaturas formam professores para atuação na Educação Básica e não há disciplinas de Relações Públicas nesta modalidade de educação, fica o desafio de se pensar em alguma alternativa de preparação pedagógica que será oferecida aos estudantes de Relações Públicas durante a graduação. Ou, então, propor uma nova discussão e revisão da Lei nº 5.377 e das próprias diretrizes do curso de Relações Públicas em relação a este aspecto.

O conteúdo relativo ao empreendedorismo e a gestão de negócios está contemplado no eixo de formação suplementar e deve perpassar os demais eixos de formação do profissional de Relações Públicas. É uma interface essencial para desenvolver habilidades gerenciais nos

estudantes e qualificá-los para atuar de forma estratégica nas organizações (MORTARI e CASTRO, 2014), com iniciativa e criatividade na sociedade atual (FERREIRA e ROSA, 2012). Para Moura (2015), as novas diretrizes foram configuradas de modo a incentivar maior interdisciplinaridade com foco na formação específica do profissional de Relações Públicas. Daí a importância de uma abordagem transversal destes temas nos cursos.

A formação gerencial das Relações Públicas também foi tema do Congresso Anual da Euprera (2015). O evento teve como objetivo explorar ideias sobre como as escolas de comunicação e as escolas de negócio podem se unir para formular currículos que tragam benefícios para as organizações e para a sociedade no geral. Foi destacado que profissionais de comunicação precisam de mais *know-how* sobre o negócio e uma melhor compreensão de como as suas organizações operam para, assim, serem convidados a participar do processo de tomada de decisão. Já Kotler e Mindak (1973) lamentavam a falta de cursos de gestão e de economia para estudantes de Relações Públicas e a recusa das escolas de negócios para ensinar Relações Públicas aos estudantes. Ainda hoje, constata-se que os diplomados em Relações Públicas têm pouco conhecimento de gestão de negócios e que os administradores conhecem muito pouco sobre o processo de comunicação, segundo informações da Euprera (2015).

Para Simões (1995), o fato do profissional de Relações Públicas ter tido suas funções desviadas *pela* e *para* a ideologia da Comunicação Social, contribuiu para que lhe fosse atribuído o papel de mero executante. O autor destacava que, como administrador da função das relações de poder de uma organização, o profissional de Relações Públicas deveria estar alinhado aos executivos das outras áreas e, a ele ser permitido dar pareceres sobre tudo o que se refira à Comunicação Social.

Mesmo que Oliveira e Oliveira (2010) e Oliveira e Paiva (2011) tenham identificado aspectos positivos do uso das novas tecnologias para o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas, este aspecto pouco avançou nas DCNs (2013) de Relações Públicas de acordo com Rhoden (2013). Corroborando a necessidade de maior atenção à formação para a inserção no mundo digital, Vergili (2014) constatou baixa inserção de profissionais de Relações Públicas no mercado de redes sociais.

Somente em 2012 foi criado o primeiro curso de graduação em Relações Públicas na modalidade a distância, oferecido pela Universidade do Vale do Rio Sinos (Unisinos - RS). De acordo com dados do INEP (2012 – 2013), no primeiro vestibular foram oferecidas 425 vagas e a procura foi de 109 candidatos inscritos e ingressaram no curso somente 28 estudantes. Em 2013, 44 alunos ingressaram no curso na modalidade a distância.

Diferentemente do Jornalismo, que no ano de 2012 teve apenas um ingressante nesta modalidade e nenhum no ano de 2013, a procura por esta modalidade de ensino para Relações Públicas aumentou. No contexto nacional, em 2003, apenas 52 cursos superiores, de diferentes áreas do conhecimento, eram oferecidos na modalidade a distância. Em 2013, este número foi de 1.258. Em relação ao número de matrículas, em 2003 eram 49.911 estudantes matriculados nesta modalidade de ensino. Em 2013, este número foi de 1.153.572. Desse total, 86,6% na rede particular (INEP, 2013). Estes dados mostram o crescimento da oferta e da procura por esta modalidade de ensino. Também representa uma oportunidade para a expansão dos cursos de Relações Públicas no Brasil e um desafio tecnológico e pedagógico para as Instituições de Ensino Superior (IES), para os coordenadores e para os professores, especialmente da rede pública.

De acordo com 53 coordenadores dos 66 cursos em funcionamento em 2015 (FERRARI, 2017a), o incentivo à pesquisa é o principal aspecto a ser melhorado nos cursos de Relações Públicas em relação às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). O Parecer CNE/CES nº85/2013 determina que a pesquisa deve ser um prolongamento do ensino, tornando-se instrumento para a iniciação científica. Segundo Oliveira (2007, p.149), “a pesquisa nos cursos de graduação em Relações Públicas é ainda muito incipiente, o que tem comprometido sua credibilidade no âmbito universitário e profissional”. Assim, como a atividade de pesquisa exige dedicação, comprometimento e investimentos por parte de estudantes, professores e instituições de ensino, este é mais um desafio para cursos de Relações Públicas.

2.4.1 Os cursos de Relações Públicas em números

Uma análise estatística dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostrou ainda que o número médio de cursos de Relações Públicas, existentes entre 2010 e 2013, foi de 69 com um desvio padrão de 6,34 e um coeficiente de variação de 9%. Este dado indica que houve uma baixa variação no número de cursos. Isso pode explicar a quantidade de 66 cursos de Relações Públicas em funcionamento no ano de 2015, encontrados no levantamento coordenado por Ferrari (2017a).

Em 2009, o INEP chegou a registrar 112 cursos em funcionamento. Para Kunsch (2015) a diminuição pode ter sido ocasionada por equívocos provocados pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES) ao oferecer uma formação inadequada às demandas

sociais e do mercado. Há também fatores políticos e econômicos que têm contribuído para a evasão de estudantes e fechamento de cursos em muitas IES privadas até o momento.

O **Gráfico 1** ilustra a realidade atual dos cursos no Brasil uma vez que se observa a evolução no número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos, matrículas e concluintes na graduação em Relações Públicas no período de 2010 (ano que foi instituída uma comissão para subsidiar a formulação das novas DCNs) a 2014 (um ano após a instituição das DCNs):

Gráfico 1 - Vagas, inscritos, ingressos, matrículas e concluintes - Relações Públicas

Fonte: baseado nos microdados do INEP, 2010 – 2014

A partir dos dados do **Gráfico 1** constata-se que houve um aumento de 105% no número de candidatos inscritos no período de cinco anos (2010 a 2014), acompanhando a tendência nacional de crescimento da demanda pela Educação Superior⁸. No entanto, na contramão do que se observou na esfera nacional⁹, a diminuição de 14% no número de vagas oferecidas pelos cursos de Relações Públicas pode ser explicada pela variação no número de cursos em funcionamento no período e pelo impacto das novas DCNs de 2013.

Embora o número de ingressantes tenha aumentado 134% entre 2010 e 2014, o mesmo crescimento não foi acompanhado pelo número de matriculados e de concluintes neste mesmo período. O número de matrículas cresceu apenas 2% e o número de concluintes diminuiu 21%¹⁰. Estes dados indicam um reduzido poder de retenção dos estudantes nos cursos entre 2010 e 2014.

⁸ De acordo com os microdados do INEP, o número de inscritos na Educação Superior no Brasil passou de 6.698.902, em 2010 para 13.245.796, em 2014, ou seja, um incremento de 98%.

⁹ No Brasil, o número de vagas abertas pelas Instituições de Ensino Superior passou de 3.120.192, em 2010 para 3.545.294, em 2014. (INEP, 2010 – 2014), isto representa um aumento de 14%.

¹⁰ No contexto nacional, o aumento no número de matrículas foi de 19% e de 33% no número de concluintes. Dias Sobrinho (2010) alerta para a necessidade de avançar para além do número de matrículas e dos indicadores

No contexto específico das Relações Públicas, estudos com egressos dos cursos (LOPES; POBLACIÓN e DA VIA, 1992; TONDATO, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2014; FERRARI, 2017b) apontaram que ainda há um descompasso entre a formação acadêmica que os estudantes recebem na graduação e as demandas profissionais exigidas no mercado de trabalho. Para Oliveira *et al* (2014), a falta de experiência dos professores e uma estrutura curricular que privilegia disciplinas teóricas contribuem para um ensino desvinculado da realidade. Somado a isso, o uso excessivo de estratégias expositivas (FERRARI, 2017a) dificulta um ensino que integre teoria e prática e engaje o estudante no processo de aprendizagem.

Segundo Kunsch (2015), os cursos de Relações Públicas mais bem sucedidos são aqueles que direcionam para uma formação estratégica visando o egresso como futuro gestor da comunicação em organizações. Assim, ressalta-se novamente a necessidade da formação gerencial teórica e prática dos estudantes e maior aproximação dos cursos à área da Administração.

2.4.2 Um balanço dos estudos sobre a educação das Relações Públicas no Brasil

Em relação aos estudos sobre o ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil, um mapeamento na produção de 15 anos (2000 – 2014)¹¹ resultou na análise de 79 trabalhos publicados em anais de eventos (58 textos), livros e artigos em coletâneas (08 textos), revistas científicas (09 textos) e dissertações e teses (04 textos). Após a análise temática do material foi possível classificá-los em seis categorias, conforme o **Quadro 2**. Procurou-se evitar a sobreposição de textos na mesma categoria:

Quadro 2 - Categoria dos trabalhos sobre ensino-aprendizagem das Relações Públicas

Categoria	Descrição	Nº
Relações Públicas e Comunicação Organizacional para Instituições de Ensino Superior	Estudos que refletem e apresentam pesquisas sobre a área de comunicação e do trabalho das Relações Públicas para a gestão das instituições de ensino superior.	22

quantitativos na Educação Superior. Para o autor, a expansão da educação superior com qualidade e equidade depende de transformações mais amplas na sociedade tais como “ampliar educação fundamental, de modo a elevar a quantidade e a qualidade de concluintes no ensino médio; ampliar e melhorar continuamente a formação de professores e a infraestrutura de todo o sistema educativo; assegurar boas condições de permanência do estudante nos cursos; ampliar a participação do Estado no provimento da educação” (p.1223)

¹¹ Um recorte deste mapeamento foi sistematizado no artigo “O processo ensino-aprendizagem em Relações Públicas: a produção de conhecimento nos Congressos Nacionais da Intercom” (GROHS, 2015).

Curso de Relações Públicas	Estudos e experiências que analisam a trajetória e situação do curso de Relações Públicas em determinada região do país ou como o curso se organiza em relação a sua proposta político pedagógica, pesquisa sobre a relação entre graduação e pós-graduação/ ensino e pesquisa e proposta de parcerias interculturais entre cursos brasileiros e de outros países.	22
Cotidiano Escolar	Estudos que relatam experiências no ensino de disciplinas como pesquisa de opinião, planejamento estratégico, trabalho de conclusão de curso e projetos de extensão na formação dos profissionais de Relações Públicas e projetos integradores de disciplinas.	15
Novas tecnologias	Estudos que tratam de temas relacionados a educação a distância, uso das novas tecnologias da informação e comunicação pelos docentes e formação dos estudantes de Relações Públicas em relação às novas mídias.	08
Formação e empregabilidade	Estudos que relacionam o ensino e o mercado de trabalho e apresentam pesquisas com egressos e análise do currículo em relação às funções e atividades realizadas no mercado de trabalho	06
Currículo	Estudos que descrevem, comparam e analisam matrizes curriculares do curso de Relações Públicas.	06
TOTAL		79

Fonte: autor

No **Apêndice 3**, encontram-se os quadros resumos dos textos analisados neste mapeamento e maior detalhamento dos procedimentos utilizados para realizar este balanço. No conjunto dos 79 textos produzidos no período de 2000 a 2014 (15 anos), no **Gráfico 2**, observa-se a distribuição por categoria temática e ano de publicação.

Gráfico 2 - Trabalhos produzidos *versus* ano *versus* categoria temática

Fonte: autor

No **Gráfico 2**, observa-se que o tema “Currículo” se concentra no período entre 2000 a 2006 com cinco das seis ocorrências encontradas. O tema “Relações Públicas e Comunicação Organizacional para Instituições de Ensino Superior” apareceu principalmente no período entre 2009 e 2014, com 18 das 22 ocorrências encontradas. Entre 2011 e 2014, há 14 das 22 ocorrências sobre o tema “Curso de Relações Públicas”. Já os estudos sobre “Cotidiano

Escolar” estão dispersos no decorrer do período analisado, sem ocorrências nos anos de 2000, 2006, 2007, 2008 e 2013. O tema “Novas Tecnologias” foi constatado somente a partir do ano de 2008 e as temáticas “Formação e Empregabilidade” distribuem-se nos anos de 2006, 2007, 2012, 2013 e 2014. No ano de 2004, não houve ocorrências sobre as temáticas pesquisadas o que evidenciou a descontinuidade das pesquisas sobre o tema.

Verificou-se um aumento na produção de pesquisas sobre categorias temáticas a partir de 2010. Nos anais de eventos foi onde se encontrou o maior número de trabalhos analisados com 58 textos, porém, o assunto ensino-aprendizagem ainda foi pouco abordado em relação às demais temáticas da área. A média de trabalhos apresentados por ano no período de 2000 a 2014 no Grupo de Pesquisas de Relações Públicas e Comunicação Organizacional do evento anual da Intercom Nacional foi de 33 textos. E, a média relacionada ao assunto, foi de apenas dois textos por evento. Em relação ao evento Intercom Regional, identificou-se que o maior número de pesquisas se concentrou nas regiões Sudeste e Sul sendo que o tema ensino-aprendizagem representou menos de 10% do total de trabalhos apresentados.

Na maioria dos textos não foi possível identificar de forma explícita as concepções pedagógicas ou a mobilização de teorias da aprendizagem na formulação dos problemas de pesquisa ou na análise das experiências relatadas. Tal resultado aponta que na educação superior ainda é necessário aprofundar o conhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem tal como relatou Pimenta e Anastasiou (2010).

Constatou-se também que todos os estudos foram produzidos por docentes com exceção de alguns textos na categoria “Relações Públicas e Comunicação Organizacional para Instituições de Ensino Superior”. Portanto, o tema ensino-aprendizagem é uma preocupação do professor em serviço e, por isso, há a necessidade do docente assumir a sua formação como um *continuum* da carreira acadêmica (ALMEIDA, 2012). Entre os autores seminais sobre concepção pedagógica, Paulo Freire é o mais citado, ou seja, há uma preferência teórica por parte dos docentes por uma educação que visa uma formação crítica e dialógica.

O reduzido número de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem das Relações Públicas reforça as constatações de Moura (2002) e Kunsch (2002). Em 2002, Moura realizou uma análise bibliográfica sobre o currículo de Comunicação Social, das décadas de 60 a 90. Dos 126 títulos encontrados, apenas 25 se referiam as Relações Públicas. No mesmo ano, Kunsch fez um mapeamento das teses e dissertações em Comunicação Organizacional e Relações Públicas defendidas entre 1970 e 2000. Do total de 126 trabalhos mapeados, apenas 04 tratavam do ensino e da pesquisa em Relações Públicas. Tais números mostram que é muito tímido o interesse dos pesquisadores nas questões sobre a educação das Relações Públicas.

Concluiu-se que o assunto ensino-aprendizagem em Relações Públicas ainda é pouco abordado na área e que as pesquisas apresentadas têm priorizado temáticas relacionadas ao mercado de trabalho como verificado na categoria Relações Públicas e Comunicação Organizacional para Instituições de Ensino Superior.

Este ponto é crucial, pois, estudos e reflexões sobre o processo educativo e a qualificação do corpo docente são essenciais para a sobrevivência dos cursos, em especial, em um momento de transformação e reflexões impulsionados pela instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

Enfim, a **Figura 2** sintetiza as principais características dos quatro momentos históricos apresentados neste capítulo:

Figura 2 - Síntese da trajetória da formação em Relações Públicas no Brasil

Fonte: baseado na revisão da literatura

Assim, os desafios relacionados à formação do profissional de Relações Públicas apresentados neste capítulo ultrapassam a questão gerencial. Incluem a formação do estudante para a pesquisa, o exercício da docência e o uso das novas tecnologias. Um dos aspectos mais urgentes, se considerados os objetivos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), deve ser a formação mais focada na prática das Relações Públicas como uma função gerencial de relevância ética e social, assim como no papel de gestor estratégico do profissional.

Orienta-se, para isso, um aprendizado que integre teoria e prática de forma interdisciplinar visando preparar um profissional apto às mudanças da sociedade contemporânea.

Para atingir o perfil mencionado, deve-se refletir sobre as práticas de sala de aula, o modo como se organizam e executam os currículos e os projetos pedagógicos dos cursos. Por isso, o próximo capítulo abordará as questões do contexto escolar com o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem das Relações Públicas no Brasil a partir dos elementos da Didática.

3. DIDÁTICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS: UM RETRATO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL

A inexistência de um estudo amplo sobre o perfil pedagógico e as práticas didáticas utilizadas pelos docentes dos cursos de Relações Públicas no Brasil é um dos fatores restritivos para a proposição de novas metodologias educacionais. A referida carência tem dificultado o entendimento sobre a efetivação do currículo no âmbito do curso de Relações Públicas, da sala de aula e das necessidades educativas de coordenadores e professores diante a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Assim, este capítulo tem como objetivo compreender a realidade educacional dos cursos de Relações Públicas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica no campo da educação elaborou-se uma matriz conceitual constituída por cinco elementos da didática, observados na **Figura 3**.

Figura 3 - Elementos da Didática

Fonte: autor

Na **Figura 3**, a concepção da matriz conceitual partiu de uma perspectiva da didática fundamental (CANDAU, 1984), pois esta vincula o processo ensino-aprendizagem às suas dimensões humana, técnica e político-social. A dimensão humana (relações interpessoais) no processo ensino-aprendizagem foi representada por dois elementos: professor/ensino e estudante/aprendizagem. A dimensão técnica (organização das condições para a aprendizagem) é tratada pelo elemento currículo e articulado por princípios educacionais, ou seja, mediante uma prática fundamentada na teoria. E a dimensão político-social foi

desenvolvida a partir do contexto, que incluem os fatores espaço, tempo e condições institucionais nas quais o processo ensino-aprendizagem acontece.

A partir desta matriz foram analisados dados obtidos em levantamentos conduzidos por Ferrari (2017a, 2017b). Tais pesquisas contemplaram a opinião de 53 coordenadores e 255 professores dos 66 cursos de Relações Públicas em funcionamento e ainda de 386 egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP. Além disso, dados da experiência em estágios docentes no curso de Relações Públicas da ECA/USP contribuíram para a compreensão da forma como os estudantes lidam com os estudos.

Com os coordenadores dos cursos identificou-se a baixa prioridade dada à formação didática pedagógica do docente no momento da contratação, assim como a pouca atenção dada aos jogos e simulações nas orientações pedagógicas. Com os docentes de disciplinas específicas dos cursos de Relações Públicas verificou-se a contradição entre as concepções educacionais mencionadas, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas e as práticas avaliativas adotadas por eles. Confirmou-se ainda a predominância do uso da aula expositiva como principal estratégia educacional, não sendo utilizadas metodologias que integrem o uso de simulador organizacional, jogos de empresas e pesquisa aplicada. Por outro lado, em estudo com egressos de Relações Públicas coordenado por Ferrari (2017b) e experiências nos estágios docentes no curso de Relações Públicas da ECA/USP, constatou-se a preferência dos estudantes pelas estratégias ativas de aprendizagem e a valorização de fatores afetivos e sociais para a aprendizagem.

Concluiu-se que há necessidade de avançar na formação dos professores universitários de Relações Públicas para renovar em relação às metodologias de ensino-aprendizagem e uma prática didática fundamentada pedagogicamente. E, também é preciso articular os elementos do currículo com uma perspectiva que considere o contexto do curso, a preparação docente e o perfil dos estudantes e egressos que se deseja formar.

3.1 Conhecendo o contexto

Faz parte do contexto a ser analisado, as políticas públicas e as legislações que regulamentam o setor da educação superior, assim como os aspectos sociais, culturais e econômicos que impactam nas estratégias e políticas das IES. No caso dos cursos de Relações Públicas, como mencionado no **Capítulo 2**, são importantes os documentos: a LDB (1996, Capítulo IV), a Lei nº 5.377/1967 e, atualmente, as novas DCNs (2013). Ademais, considera-

se o descompasso entre academia e mercado e o distanciamento entre as áreas de Administração e Relações Públicas identificados anteriormente.

Dos 66 cursos de Relações Públicas em funcionamento no ano de 2015¹² (FERRARI, 2017a), 50 (76%) são oferecidos por IES privadas e estão concentrados nas regiões sul e sudeste, ou seja, em regiões economicamente mais desenvolvidas e com mais oportunidades de trabalho para profissionais de comunicação. Atualmente, equilibrar qualidade da educação e o processo de democratização do ensino e, ainda, lidar com a situação desfavorável do mercado laboral nas regiões norte, centro-oeste e nordeste (DANTAS¹³, 2008; OLIVEIRA *et al*¹⁴, 2014) são desafios contextuais para coordenadores e professores destes cursos.

As condições de trabalho do professor também influenciam no processo ensino-aprendizagem. Problemas como turmas numerosas, burocracia excessiva, falta de orientação pedagógica, falta de melhores instalações e equipamentos nas salas de aula, falta de integração entre professores e departamentos, acervos desatualizados e regime de trabalho com poucos professores em tempo integral, foram identificados nos estudos de Bordenave e Pereira (1983) e, mais recentemente, por Libâneo (2003), Pimenta e Anastasiou (2010) e Almeida (2012).

Libâneo (2003) tratou da organização e gestão dos cursos e da sala de aula que, segundo ele, têm sido abordados mais do ponto de vista burocrático e administrativo do que pedagógico. Tal aspecto é visível no cotidiano dos coordenadores dos cursos de Relações Públicas que apontaram o excesso de atividades burocráticas como um dos principais problemas enfrentados nas IES. Além disso, a falta de reconhecimento e legitimidade da profissão, baixa demanda de alunos, ausência de definição de seu papel e o absenteísmo e atrasos de docentes, desviam o foco da atenção das questões mais estratégicas e pedagógicas do curso (FERRARI e GROHS, 2016; FERRARI, 2017 a).

Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltaram que as condições de trabalho dos professores universitários variam de acordo com o tipo de instituição, sendo que nas IES públicas a maior

¹² Dos 66 cursos em funcionamento, 53 participaram da referida pesquisa. Destes 53, 70% (37) são oferecidos por IES privadas (inclui-se nesta categoria IES privadas com fins lucrativos, sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais e especiais) e 30% (16 por IES públicas).

¹³ Dantas (2008) analisou a situação dos cursos de Relações Públicas no nordeste a partir da situação de oferta e demanda e apontou como eminente o risco de extinção. Entre as causas, o autor destaca fatores interligados como o desinteresse dos próprios docentes pela área, a formação de egressos sem qualificação, a reação negativa do mercado sobre os benefícios da área além do baixo investimento na formação docente e na produção de pesquisas.

¹⁴ Oliveira *et al* (2014) realizaram um estudo sobre empregabilidade com 132 egressos da Universidade Federal da Paraíba e verificaram que apenas 3% atuam como Relações Públicas. Apontam para existência de dissonâncias entre academia e mercado de trabalho resultantes da inadequada formação dos estudantes à características do mercado de trabalho regional.

parte dos docentes atua em período integral e tem melhores condições para participar de atividades de pesquisa, extensão ou relacionadas ao projeto educacional do curso e da instituição. Isto se reproduz nos cursos de Relações Públicas onde há pouco incentivo para o desenvolvimento de pesquisas, participação de atividades de extensão e falta de tempo dos professores para a preparação das aulas, especialmente, nas IES privadas (FERRARI, 2017a).

Almeida (2012) reforça a ideia de Pimenta e Anastasiou (2010) sobre as condições de trabalho dos professores universitários. Segundo as autoras, eles “trabalham com elevado número de alunos por sala, sem apoio pedagógico às suas ações, não tomam decisões sobre seu processo formativo nem participam de projetos coletivos com seus pares” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.103).

Nos cursos de Relações Públicas, por exemplo, a dificuldade de reunir o corpo docente e a falta de equipe de apoio pedagógico foram problemas apontados pelos coordenadores. Para os professores, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos financeiros e materiais, salas numerosas e infraestrutura deficiente também apareceram entre os 10 obstáculos mais citados no cotidiano escolar do docente (FERRARI e GROHS, 2016; FERRARI, 2017a).

Assim, o regime de trabalho, as condições de infraestrutura, o ambiente pedagógico e o tipo de instituição são fatores contextuais a considerar para que não se julgue que somente a atuação do professor poderá solucionar as lacunas presentes na educação superior. Conhecer as especificidades da IES, da região e do curso poderá ajudar o professor a adequar os conhecimentos pedagógicos e a realizar ações didáticas indispensáveis para promover uma aprendizagem mais próxima das necessidades dos estudantes e da realidade do curso.

3.2 Estabelecendo princípios educacionais

As teorias educacionais (*saber sobre*) devem fundamentar a prática docente (*saber como*) e fornecer princípios básicos para que o professor organize um currículo adequado às necessidades educacionais dos estudantes e à realidade da instituição de ensino superior. Estes princípios relacionam-se às concepções que o docente tem da natureza humana, do conhecimento, da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem. Com base nos trabalhos de Mizukami (1986) e Gauthier e Tardif (2014), o **Quadro 3** apresenta ideias e autores representantes de algumas das principais abordagens educacionais:

Quadro 3 - Abordagens educacionais

Abordagem	Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Construtivista	Socioconstrutivista	Construtivista crítica
Representante	<i>Comenius</i> (1592 – 1670)	<i>Skinner</i> (1904 – 1990)	<i>Rogers</i> (1902 – 1987)	<i>Piaget</i> (1896 – 1980)	<i>Vygotsky</i> (1896 – 1934)	<i>Freire</i> (1921 – 1997)
Homem-meio	Homem receptor passivo e meio externo ao indivíduo	Homem produto do meio, contudo suas ações podem modificar o próprio meio que o condiciona.	A experiência pessoal é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído e a realidade é um fenômeno subjetivo.	Interação entre o homem e o meio (os estados mentais dos indivíduos são seguidos do discurso socializado)	Interação do homem com o meio (a partir do discurso socializado que o indivíduo internaliza desenvolve-se o pensamento)	Interação entre o homem e o meio (foco no sujeito questionador e criador de conhecimentos)
Conhecimento	Caráter cumulativo	Resultado direto da experiência	A percepção é a realidade. Nenhum indivíduo conhece realmente a realidade porque só se conhece o que é percebido.	Construção contínua, caracterizado pelo processo de adaptação e formação de novas estruturas cognitivas.	A linguagem como sistema de referência mediador entre o sujeito e os objetos do conhecimento.	A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização.
Ensino-aprendizagem	Verbalismo do professor e memorização pelo estudante	Planejamento das contingências de reforço sob as quais os alunos aprendem, ou seja, mudam de comportamento.	Não diretivo e centrado no aluno.	Baseado no ensaio e o erro, na pesquisa, investigação e solução de problemas.	Baseado na construção social de significados por meio da interação dos homens com a sociedade e a cultura.	O diálogo é a essência da educação problematizadora que coloca o educando em contato com a sua situação existencial.
Professor-aluno	Relação vertical	Professor planejador e aluno controlador da aprendizagem.	Professor como facilitador da aprendizagem e aluno como responsável pelos objetivos referentes à aprendizagem.	O professor oferece desafios e o aluno tem papel ativo na aprendizagem.	O professor, como mediador, ajuda o estudante no percurso dinâmico entre o que ele pode aprender sozinho e o que ele pode aprender com ajuda.	Relação horizontal e não imposta.
Metodologias	Aulas expositivas e demonstrativas	Aplicação de tecnologia educacional, sistematização do ensino em relação aos objetivos de aprendizagem.	Ênfase na relação pedagógica, clima favorável, liberdade para aprender.	Respeita o ritmo individual de trabalho e a atividade grupal, com tarefas diversificadas.	Aprendizagem se desenrola num clima de ajuda mútua, cooperação, diálogo e compartilhamento de competências.	Situações vivenciais em grupo em forma de debate.
Avaliação	Reprodução de conteúdos	Relacionada aos objetivos estabelecidos.	Autoavaliação – só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência.	O rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a um resultado qualitativo pretendido.	A avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e deve ser verificada na redução da dependência do aluno da ajuda do mediador.	Autoavaliação e avaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e educandos.

Fonte: baseado em Mizukami (1986) e Gauthier e Tardif (2014)

Do **Quadro 3** pode-se extrair que, embora as ideias de Comenius (2006) já antecipssem algumas tendências da pedagogia renovada, tais como os princípios da intuição, da democracia do ensino e da autoatividade, ainda destacava-se a disciplina, a autoridade do professor e a memorização dos conteúdos.

Como um dos críticos do sistema escolar tradicional, Skinner (1972) defendeu uma aprendizagem sem erros. Para ele, a aprendizagem deveria ser gradual e agradável. Uma aprendizagem baseada na tentativa e erro poderia gerar consequências aversivas e diminuir a probabilidade de respostas adequadas dos estudantes. Portanto, aprender seria mudar de comportamento a partir do contato com as contingências.

Diferentemente de Skinner, Rogers (1972) focalizou a subjetividade do sujeito. Contrário a uma educação diretiva, defendeu o fim dos exames, dos diplomas, das notas e dos créditos. O professor deveria aceitar o estudante tal como é e compreender os seus sentimentos, pois como autor de seu processo de aprendizagem deve desenvolver potencialidades. Para ele, a aprendizagem só ocorreria se o conteúdo fosse significativo para os estudantes.

Piaget (1982) investigou o desenvolvimento da inteligência. Para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação intelectual que se dá por meio do “estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”¹⁵ (PIAGET, 1982, p. 18). O processo de aprendizagem e de construção do conhecimento ocorre, portanto, na interação do sujeito com o meio e depende do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. O erro aparece como a assimilação de uma experiência que é incoerente com os esquemas mentais prévios do sujeito, modificando estes últimos e tornando-os mais amplos para prever as situações anteriores. Logo, como precursor das abordagens construtivistas, defendia uma educação baseada em desafios.

Ao incluir as condições ambientais que possibilitam a construção social do conhecimento, Vygotsky (1984) enfatizou a função da linguagem como sistema de referência mediador entre o sujeito e os objetos de conhecimento. O aprendizado é potencializado em

¹⁵ A **assimilação** é a incorporação de um elemento exterior a um esquema sensorio motor ou conceitual que já existe no sujeito, ou seja, uma percepção ou a interpretação de uma sensação partindo de uma estrutura cognitiva prévia. Na assimilação, os eventos do ambiente são classificados utilizando-se como referência os esquemas já existentes em uma apropriação da realidade pelo sujeito. A **acomodação** é a modificação do esquema existente devido às particularidades do objeto assimilado. É uma ruptura do esquema cognitivo anterior uma vez que ele é insuficiente para explicar o novo objeto percebido. A acomodação pode estar relacionada com a criação de um novo esquema que possa ajustar melhor o estímulo novo ou a modificação do anterior para um esquema mais abrangente (PIAGET, 1977). Após a acomodação, o indivíduo repete o processo de assimilação contando com esquemas cognitivos mais desenvolvidos.

um ambiente social no qual o desenvolvimento é facilitado pela atividade compartilhada, ou seja, o ser humano não pode ser compreendido fora de seu contexto, ele é o sujeito de sua própria formação.

Ainda numa perspectiva construtivista, Freire (1978) criticou a educação denominada bancária por impedir o exercício da democracia e por ser baseado em métodos de ensino autoritários. Ele propôs a prática dialógica e a leitura crítica do mundo pelos educandos. Para ele, o educador deveria ser um humanista cuja tarefa é ajudar os educandos na construção de um saber autêntico e contextualizado.

Estudo coordenado por Ferrari (2017a) mostrou que a concepção pedagógica de maior concordância entre docentes de Relações Públicas é o construtivismo crítico de Paulo Freire (1978). Este fato também foi constatado no mapeamento das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, no **Capítulo 2**, e pode estar relacionado à formação geral humanista e crítica dos cursos de Comunicação Social. Nesta concepção, as práticas vivenciais são fundamentais para despertar a criticidade no estudante. Desde a década de 60, Paulo Freire buscava fundamentar o processo ensino-aprendizagem em ambientes interativos, com a prática do diálogo, do uso dos meios de comunicação e das novas tecnologias. No entanto, defendia um uso e leitura crítica dos meios e dos conteúdos (GADOTTI, 1997).

Uma vez identificada a concepção pedagógica dos docentes, cabe verificar a forma como ela é apropriada e transposta para a sala de aula. Uma teoria educacional, para ser útil, deve ser capaz de orientar as práticas de ensino-aprendizagem no cotidiano. Cada uma das teorias apresentadas no **Quadro 3** tem grande potencial de explicação do processo de aprendizagem. Para os docentes é importante entender tais concepções, pois o ecletismo teórico pode levar a práticas educacionais incoerentes e, o isolamento, pode ignorar as contribuições relevantes de cada abordagem e as limitações da perspectiva adotada.

Imagine que um professor empregue princípios da psicologia comportamental para lidar com a indisciplina na sala de aula, ensine por meio de metodologias ativas, preocupe-se com a adaptação cognitiva dos alunos, avalie por meio de uma prova tradicional de verificação de conteúdos e afirme ser um professor humanista preocupado com a subjetividade do sujeito. Ao tentar integrar tantas abordagens educacionais, ele poderá ter práticas educacionais contraditórias e obter resultados indesejáveis.

Por outro lado, suponha um professor que, por exemplo, se declare construtivista piagetiano. Ele criará atividades desafiadoras, avaliará de acordo com o desenvolvimento do estudante e respeitará o ritmo de cada aluno na condução das aulas. No entanto, ao perceber que o estudante está desmotivado com seus erros frequentes ou frustrado por não acompanhar

os seus colegas, poderá ignorar as pesquisas comportamentais das consequências aversivas dos erros e a influência do ambiente social para a aprendizagem. Portanto, cabe ao professor entender as complementações e compatibilidades possíveis entre as abordagens educacionais para conduzir suas práticas de ensino-aprendizagem com coerência e eficácia.

3.3 Preparando o professor

O sentido etimológico de ensinar (do latim *signare*) é “colocar dentro, gravar no espírito”. Daí a definição tradicional de ensino: transmitir conhecimentos. Com a evolução dos estudos educacionais e a influência da pedagogia renovada, o ensino passou a ser considerado mais como um processo relacional de construção de conhecimento. Libâneo (1991) definiu o ensino como a atividade de preparação das condições de aprendizagem e de mediação de conhecimentos entre o estudante e o mundo pelo professor. Pimenta e Anastasiou (2010) denominaram este processo de “ensinagem”, ou seja, “(...), a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (p. 205).

Quanto a influência dos docentes na aprendizagem dos estudantes, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) verificaram que o preparo acadêmico do professor só influencia a eficácia de ensino quando estiver abaixo de certo nível crítico. Ressaltaram que a capacidade de adaptar a comunicação à maturidade intelectual dos estudantes e à sofisticação da matéria é característica importante da eficiência do professor. Entre as características do professor, constataram que o calor humano, a compreensão, a sensibilidade e uma tendência de ser estimulante e imaginativo, são as que mais estão relacionadas à eficiência do ensino.

Estas constatações mostram que a relação humana é essencial para a aprendizagem. Embora as condições didáticas e o conhecimento acadêmico do professor contribuam para a aprendizagem dos estudantes, não podem gerar a motivação para que aprendam. Tais condições estão mais relacionadas aos aspectos afetivos e sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em suas pesquisas, Krasilchick (2008) verificou que as melhores avaliações dos docentes pelos estudantes de graduação são atribuídas ao conhecimento do professor, boa preparação e clareza. E, as mais baixas avaliações recaem sobre o convívio com os estudantes: o professor não é caloroso, amigável e acessível fora da aula. Tais resultados são preocupantes, pois, mostram o papel secundário dos aspectos afetivos e sociais na educação superior.

Egressos dos cursos de Relações Públicas da ECA/USP, do período de 1996 a 2015, demonstraram insatisfação em relação à dedicação e ao comprometimento docente. E, destacaram a importância da proximidade do professor com o estudante no processo ensino-aprendizagem (FERRARI e GROHS, 2015a; FERRARI e GROHS, 2015b; FERRARI, 2017b). Entre as características de um “bom professor” apontadas por estudantes do curso de Relações Públicas destacaram-se: dominar o conteúdo, saber trabalhar o conteúdo de maneira didática, saber se relacionar e entender as necessidades dos estudantes e ter métodos claros de avaliação (GROHS, 2016).

Mesmo que de forma intuitiva, egressos e estudantes demonstraram ter uma noção sobre alguns dos elementos fundamentais que compõem a didática e consideraram tal saber como essencial para a prática docente. E, é no sentido de articular o domínio dos conhecimentos da área com os conhecimentos didático-pedagógicos, que se deve pensar a formação e preparação do professor da Educação Superior.

Ao tratar dessa formação, autores como Perrenoud (2000), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2010) e Almeida (2012), trazem as competências e saberes necessárias para a atuação docente¹⁶. Tais saberes são plurais e provenientes de diversas fontes, tais como formação profissional, história de vida e experiência docente como observado no **Quadro 4**:

Quadro 4 - Competências e saberes docentes

Saberes e competências	Descrição	Fonte de aquisição
Área do conhecimento	Conhecimentos sobre o assunto que pretende ensinar.	Formação básica, formação continuada, cursos de atualização, pesquisas, leituras, participação em eventos da área.
Didático pedagógico	Teorias e técnicas sobre o processo ensino-aprendizagem, relações interpessoais, tecnologias educacionais.	Complementação e preparação pedagógica, estágio, licenciatura, formação continuada.
Experiência e identidade docente	Saberes de sala de aula, concepções a respeito de si mesmo – como pessoa e como profissional, princípios e valores.	Prática do ofício, experiência com os pares, família, instituição de ensino onde trabalha, história de vida, etc.
Política	Reflexão sobre o próprio agir pedagógico, enfrentamento de dilemas éticos da profissão.	Prática do ofício, engajamento nas questões da escola, da comunidade, do contexto da educação.

Fonte: baseado em Masetto (2003), Perrenoud (2000), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2010) e Almeida (2012).

O **Quadro 4** mostra que os saberes e competências da área do conhecimento relacionam-se ao domínio do conteúdo pelo professor e que esses contribuirão para diminuir a imprecisão do professor em relação à matéria ministrada.

¹⁶ Perrenoud (2000) e Masetto (2003) utilizaram o termo competências para descrever o conjunto de faculdades necessárias para a profissão docente. Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2010) utilizaram o termo saberes para descrever este conjunto de faculdades. Neste trabalho adotaram-se os termos saberes e competências como sinônimos.

Os saberes didático-pedagógicos são necessários para fundamentar a prática docente. Por meio deles, os docentes terão elementos conceituais para refletir sobre o fazer pedagógico e técnico e, assim, aprimorar as práticas didáticas.

As experiências de sala de aula, os valores, as crenças e a concepção que o docente tem de si e do seu papel social de educador, constitui sua valiosa fonte de saberes e questionamentos que contribuirão no processo de aprendizagem e formação do professor.

A competência política relaciona-se à reflexão sobre o próprio agir pedagógico, ao enfrentamento de dilemas éticos da profissão, ao engajamento nas questões da instituição de ensino, da comunidade e do contexto educacional.

Nos cursos de Relações Públicas, de acordo com estudo conduzido por Ferrari (2017a), o domínio na área do conhecimento foi o saber considerado mais importante na contratação dos docentes. Além disso, 24 coordenadores dos 53 pesquisados afirmaram ter dificuldade em encontrar docentes com formação em Relações Públicas. Os principais motivos relacionaram-se a falta de titulação acadêmica aliada a falta de experiência na docência. A maioria dos docentes pesquisada apresentava mestrado completo e concordava que foi a pós-graduação *stricto sensu* que mais os preparou para a docência como determina a LDB (1996) e não a graduação como preconizam as novas DCNs (2013).

Mesmo com críticas ao excessivo foco dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na produção de pesquisas em detrimento da formação para a docência (PACHANE e PEREIRA, 2004; CUNHA *et al*, 2006), a pós-graduação ainda é o espaço privilegiado para a referida preparação. Assim como a legislação não considera a docência universitária um processo de formação, mas uma preparação para o magistério, a oferta de cursos de formação docente, seja na modalidade *lato sensu* ou em programas de capacitação da IES e disciplinas dos programas de pós-graduação, tem aumentado, segundo confirmam Pimenta e Anastasiou (2010).

Daí a necessidade de se pensar a formação didática dos professores de Relações Públicas, especialmente por meio de cursos e programas de complementação pedagógica. Verificou-se que esta preparação vem acontecendo desde 2010, principalmente nas IES privadas. A preocupação com a retenção de estudantes e a necessidade de cumprir com padrões de qualidade exigidos pelos órgãos fiscalizadores do governo federal pode ser uma das razões para tal preparação (FERRARI, 2017a).

3.4 Conhecendo o estudante

Ao definir Andragogia como arte e ciência de ajudar o adulto a aprender, Knowles (1970) apresenta algumas suposições sobre o estudante adulto que podem ser usadas juntamente com o modelo pedagógico. Destaca que o adulto tem uma profunda necessidade psicológica de autodireção (sente-se responsável pela sua própria aprendizagem), embora possa ser temporariamente dependente. Para o autor, o adulto responde menos prontamente a fatores externos, como as notas, do que aos fatores internos, como a autorealização. Para Brophy (1987) o estudante é mais propenso a querer aprender quando aprecia o valor das atividades de sala de aula e quando acredita que terá sucesso ao aplicar esforços razoáveis.

Para Biggs (1999), é por meio da motivação e das características pessoais do estudante que emergem as abordagens de como lida com os estudos. O autor apresenta duas perspectivas:

- Abordagem superficial (estudante não acadêmico): ocorre quando o aluno busca estudar para conseguir ser aprovado na prova ou concluir suas tarefas e não atribui significado àquilo que é ensinado. Sua principal estratégia é a memorização dos conteúdos. Por parte dos professores, este tipo de aprendizagem é reforçado quando focam no conteúdo e não estimulam a reflexão.
- Abordagem profunda (estudante acadêmico): pode ser percebida quando o estudante é curioso, demonstra necessidade de encontrar significado para o conteúdo aprendido e verificar como este pode ser aplicado. A principal estratégia é relacionar novos conhecimentos com os já existentes. O professor busca provocar respostas ativas, questionando e apresentando problemas ao estudante.

Enquanto o estudante acadêmico apresenta alto nível de engajamento nas atividades de forma espontânea, a maior proporção dos estudantes, segundo o autor, ainda é de estudantes não acadêmicos. Para que possam alcançar os mesmos níveis de compreensão que seus colegas, eles precisam de mais ajuda dos professores como mostra a **Figura 4:**

Figura 4 - Orientação do estudante, estratégias de ensino e nível de engajamento

Fonte: Biggs, 1999, p. 59 (tradução livre)

Na **Figura 4** observa-se que o ensino baseado em estratégias ativas reduz significativamente a diferença no nível de envolvimento e na atividade cognitiva dos dois tipos de estudantes (acadêmicos e não acadêmicos). Desta forma, as estratégias adotadas pelo professor podem contribuir com o nível de engajamento dos estudantes. Tais estratégias podem ir das habilidades operatórias mais simples (memorizando) às mais complexas (teorizando). Neste processo, a concepção tradicional de educação (**Quadro 3**) é a que menos contribui para o engajamento dos estudantes.

Na pesquisa sobre o perfil dos cursos de Relações Públicas, 215 (84%) dos 255 professores de disciplinas específicas percebiam os estudantes como “não acadêmicos”. Para eles, a maior parte dos estudantes chegava com baixo repertório de conhecimentos, preocupava-se em grande parte com o cumprimento das tarefas e com o bom desempenho nas avaliações. Por isso, apresentava elevado medo do fracasso e sentiam dificuldade de relacionar os conteúdos abordados com ideias novas. O desinteresse e a desatenção dos estudantes, ocasionada pelos aparelhos eletrônicos, estavam entre os principais problemas citados pelos docentes. Reconheceram, no entanto, que não tinham conhecimentos suficientes para introduzir novas metodologias que despertassem o interesse dos estudantes no cotidiano escolar (FERRARI, 2017a).

Em entrevistas em profundidade com estudantes do curso de Relações Públicas da ECA/USP, identificou-se a forma como lidam com a aprendizagem. Revelaram que procuram responder as questões de provas de acordo com o conteúdo ministrado pelo docente, acreditando ser isto o que o professor deseja. Ressaltaram ainda que costumam ter este tipo

de postura reflexiva com mais frequência em trabalhos e discussões em sala do que em avaliações escritas (GROHS, 2016).

Além disso, verificou-se junto aos estudantes deste curso que as estratégias de ensino melhor avaliadas foram aquelas que promoveram maior envolvimento dos estudantes na aprendizagem, tais como resolução de casos, trabalho prático em empresas, visitas técnicas e projetos baseados em problemas (GROHS e FERRARI, 2015; GROHS e FERRARI, 2016b; GROHS e FERRARI, 2016c). Portanto, a postura do estudante em relação aos estudos e à aprendizagem está totalmente associada à postura do professor em relação ao ensino. E, neste sentido, verifica-se uma dicotomia entre estes dois polos da relação pedagógica.

3.5 Planejando o currículo

Com origem no latim, “*curriculum*” significa “curso, percurso, carreira, ato de correr”. Seu significado engloba o ato de correr e também a forma de fazê-lo, o local e o que ocorre durante o percurso. Na educação, o termo significou, tradicionalmente, uma relação de disciplinas ensinadas na escola, ou seja, um programa de ensino.

Numa perspectiva crítica, McLaren considera que o currículo “(...) mais do que um programa de estudos (...), ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente” (1998, p. 116).

Para Krasilchik (1998) o currículo é uma proposta educacional que pode ser realizada por qualquer instituição que se responsabiliza por sua fundamentação, execução e avaliação. Na educação formal, o currículo é uma trajetória planejada: 1) pelo Ministério da Educação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) pelas Instituições de Ensino por meio do corpo diretivo ou coordenação dos cursos que preparam seus projetos pedagógicos e matrizes curriculares conforme as orientações nacionais e; 3) pelos docentes que transformam as ementas curriculares em programas de ensino e planos de aula.

A partir de estudos de Krasilchik (1998, 2015) e Clementino (2015), pode-se afirmar que o planejamento curricular inclui informações sobre o que (conteúdos e objetivos); quando (ordem e sequência dada aos conteúdos); como (conjunto de estratégias e recursos utilizados para proporcionar a aprendizagem) e o que, como e quando avaliar (verificar se os objetivos foram alcançados). O **Quadro 5** sintetiza cada elemento do currículo a ser planejado, implementado e avaliado pelo docente:

Quadro 5 - Elementos do currículo no âmbito da sala de aula

Elemento	Descrição	Uso docente
Definição dos objetivos educacionais	Inclui os objetivos de ensino (foco na ação do professor) e de aprendizagem (foco na aprendizagem dos estudantes).	Questionar se podem ser atingidos, executados, se os estudantes podem aprendê-los e se estão adequados às condições da instituição de ensino e possibilidades dos docentes.
Seleção e organização de conteúdos	Refere-se aos assuntos e temas que serão abordados nas aulas e a forma como serão sequenciados.	Considerar a relevância, atualidade, utilidade, significado para os estudantes e possibilidades de aplicações práticas. A sequência pode seguir a ordem lógica ou baseada na forma como os estudantes aprendem e utilizam os conhecimentos.
Definição de estratégias e recursos	Inclui estratégias ativas (centradas no estudante) e passivas (centradas no professor). Pode fazer uso de recursos visuais, auditivos, audiovisuais e digitais.	A escolha deve considerar os objetivos educacionais, as condições das instituições, a preparação dos docentes e o perfil dos estudantes.
Avaliação	É o meio pelo qual se busca verificar se os objetivos foram alcançados.	Perpassa todo o processo ensino-aprendizagem: diagnóstica (verificar conhecimentos prévios dos estudantes), formativa (verificar o rendimento da aprendizagem e lacunas no processo) e somativa (verificar níveis de aproveitamento)

Fonte: baseado em Krasilchik (1998, 2015); Clementino (2015).

A partir do **Quadro 5**, pode-se dizer que o currículo aparece como elo articulador entre ensino e aprendizagem, ou seja, representa o caminho de troca de significados e construção de conhecimentos entre professor e estudantes.

Objetivos de ensino e de aprendizagem compõem os objetivos educacionais (CLEMENTINO, 2015). Os objetivos de ensino representam o que o professor pretende alcançar com seu trabalho. Os objetivos de aprendizagem relacionam-se àquilo que se espera que o aluno aprenda. Os objetivos podem incluir aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais e, são eles, que devem orientar os demais elementos do planejamento pedagógico. Tais objetivos, no entanto, podem ser modificados a partir de uma avaliação diagnóstica. E, numa perspectiva democrática, podem ser discutidos e definidos com os estudantes. Verificou-se que, entre os 255 docentes dos cursos de Relações Públicas, 193 (76%) elaboravam seu plano de ensino a partir de uma ementa disponibilizada pelo coordenador. No entanto, ao elaborar o plano o item prioritário era o conteúdo programático e não a definição dos objetivos (FERRARI, 2017a). Isto revela resquícios de uma educação conteudista atrelada a uma concepção tradicional como observado no **Quadro 3**.

A seleção e a organização dos conteúdos, além dos fatores sugeridos no **Quadro 6**, dependerão também da carga horária e do tipo do curso oferecido. Nos cursos de Relações Públicas, os conteúdos são selecionados pelos professores principalmente a partir de livros e materiais didáticos da área (FERRARI, 2017a). Masetto (2010), no entanto, lembra que o

conteúdo da disciplina deve levar em conta não somente as pesquisas e estudos da área de conhecimento, mas as necessidades do perfil do profissional que se pretende formar. Para ele é necessário trabalhar o conteúdo de forma multi e interdisciplinar, integrando informações, conhecimentos e disciplinas de diferentes áreas do saber.

Ainda, segundo Gil (2013), na organização dos conteúdos, os professores devem considerar não apenas a ordem lógica, mas também a ordem psicológica, ou seja, as sequencias instrumentais que envolvem a experiência e motivação dos estudantes para o aprendizado na disciplina.

Há estratégias de ensino-aprendizagem que podem promover maior envolvimento e participação dos estudantes nas atividades (estratégias ativas). Outras, porém, tendem a manter maior passividade e receptividade dos estudantes (estratégias passivas). No **Quadro 6**, observam-se as principais diferenças entre tais estratégias de acordo com Lebrun (2002):

Quadro 6 - Estratégias passivas *versus* estratégias ativas

Estratégias Passivas	Estratégias Ativas
Estudante receptor e passivo	Estudante criador e ativo
Aquisição de conhecimentos sem aplicações	Aquisição do conhecimento por meio de aplicação
Cobertura ampla de um tema	Análise em profundidade de determinados temas
Trabalho individual	Trabalho em equipe
Conteúdo restrito da disciplina	Conteúdos interdisciplinares
Professor orador	Professor como orientador da aprendizagem.

Fonte: adaptado de Lebrun, 2002, p. 91

Ao observar o **Quadro 6**, reconhece-se que as estratégias passivas são comuns e familiares a praticamente todas as pessoas que frequentaram a educação formal. Mas, afinal, aprender não é, em si, uma atividade? Certamente, todo o processo de aprendizagem demanda uma atividade do estudante, mesmo que seja a de observar um quadro negro ou prestar atenção a uma apresentação do professor. No entanto, aprender dessa forma é diferente de aprender analisando criticamente uma realidade ou um texto, questionando informações trazidas pelo professor e aplicando os conhecimentos aprendidos.

No **Apêndice 4** estão detalhadas algumas estratégias de ensino-aprendizagem (aula expositiva, discussão, debate, estudo de caso, seminário, estudo de texto, pesquisa, resolução de problemas, trabalho em laboratório, jogo, simulação, visita técnica, dramatização, mapas conceituais, tempestades de ideias e instrução programada), sua operacionalização e as principais vantagens e limitações de seu uso em sala de aula. A escolha de cada estratégia dependerá dos objetivos educacionais, das condições oferecidas pela instituição e da preparação dos docentes para a sua aplicação.

Entre os professores dos cursos de Relações Públicas pesquisados, a estratégia de ensino-aprendizagem mais conhecida e utilizada ainda era a aula expositiva (FERRARI, 2017a). De acordo com Biggs (1999), este é o tipo de estratégia que promove o menor nível de engajamento dos estudantes e que pouco contribui para desenvolver habilidades operatórias mais complexas. O uso abusivo das aulas expositivas, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), prejudica a realização da aprendizagem significativa.

Entre as estratégias menos utilizadas pelos docentes de Relações Públicas da pesquisa de Ferrari (2017a) estavam a educação a distância e os jogos e simulações. Jogos e simulações também foram as atividades que quase não receberam atenção nas orientações pedagógicas realizadas pelos coordenadores. Entre os jogos citados pelos docentes que utilizam esta estratégia estavam as situações simuladas tais como *media training*, coletiva de imprensa e júri, jogo de papéis, jogos teatrais, gincanas, mapa da empatia, caça palavras, jogo da memória e *quiz*. Nestes casos, não se identificou o uso de simuladores organizacionais. Há de se destacar, ainda, que o uso de laboratórios e de *softwares* educativos também foram os recursos didáticos menos citados pelos docentes na referida pesquisa.

Por meio da revisão da literatura especializada observou-se na modalidade de jogos e simulações os trabalhos de D'Amico (2008) e Henriques e Silva (2015). D'Amico (2008), em sua tese de doutorado mostrou afinidade entre os temas de Relações Públicas e a Teoria dos Jogos. Por meio de uma pesquisa participante a autora elaborou e aplicou uma dinâmica de grupo com alunos da Universidade do Vale do Rio Sinos do oitavo semestre do curso de Relações Públicas. Realizou um jogo de papéis e verificou como se desenvolviam as relações de cooperação em situações de conflitos. Henriques e Silva (2015) relataram a experiência didática de simulação e interpretação de papéis voltada para estudantes de graduação de Relações Públicas na Universidade Federal de Minas Gerais. Destacaram o alto engajamento dos estudantes na atividade, assim como as reflexões e discussões sobre estratégias de Relações Públicas propiciadas pelo jogo.

Em relação à educação a distância e uso de *softwares* educativos, Lebrun (2002) assim como Coll e Moreneo (2010) alertam que somente inserir novas tecnologias não irá induzir automaticamente novas fórmulas de ensino e aprendizagem. As alterações de um modo tradicional para um novo modo, sustentada ou não por ferramentas tecnológicas, deve passar por uma revisão nos programas educativos de maneira geral e na maneira dos professores conceberem e realizarem a educação de modo particular. Ao tratar do impacto das novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), Coll e Moreneo (2010) alertaram ainda para a dificuldade do uso educacional inovador das TIC em todos os níveis de ensino. Para

eles, muitas escolas e professores acabam por utilizá-las somente para complementar as aulas expositivas e dar uma roupagem nova à tradicional forma de ensinar.

A avaliação da aprendizagem não deve ser encarada como um fim e sim como um meio. É o meio de verificar até que ponto os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados, de verificar se os estudantes necessitam de atenção individual e se os procedimentos didáticos possibilitam sanar as dificuldades identificadas.

Além de envolver diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, como mostra o **Quadro 6**, Hoffmann (2008) aponta para a necessidade de buscar a variabilidade didática no contexto em que a avaliação acontece. O professor pode, por exemplo, incentivar a autoavaliação por meio de rodas de conversa. Pode utilizar diários de aula produzidos pelos próprios estudantes, portfólios, mapas conceituais, entre outras atividades que permitem acompanhar e promover a aprendizagem. Os instrumentos utilizados podem ser diversos, desde que tenham, como principal objetivo, a promoção da aprendizagem. Assim, como as estratégias de ensino-aprendizagem devem estar alinhadas com os objetivos, o mesmo deve ocorrer com a avaliação.

Jurkevicz (2010) realizou, na Universidade Estadual de Londrina, um estudo qualitativo com a finalidade de analisar a percepção de professores sobre a sua prática avaliativa e as implicações na formação do profissional de Relações Públicas. Constatou que havia a predominância da avaliação tradicional utilizada, na maior parte das vezes, como verificação de conhecimentos, ou seja, como avaliação somativa e classificatória.

O trabalho em grupo seguido de seminários orais eram utilizados com mais frequência pelos professores de Relações Públicas como forma de avaliação (FERRARI, 2017a). Interessante notar a contradição na prática docente: enquanto a estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada privilegiava a aprendizagem individual, o tipo de avaliação focalizava na aprendizagem em grupo.

Enfim, a **Figura 5**, sintetiza os principais resultados do estudo coordenado por Ferrari (2017a) à luz dos cinco elementos da Didática: contexto, princípios educacionais, professor, estudante e currículo.

Figura 5 - Percepção dos coordenadores e professores de Relações Públicas

Fonte: baseado em dados de pesquisas coordenadas por Ferrari (2017a)

Ficou clara, assim, a necessidade de avançar na formação dos professores universitários de Relações Públicas na busca da renovação nas metodologias de ensino-aprendizagem por meio de uma prática didática fundamentada pedagogicamente.

4. LABORATÓRIO DE GESTÃO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES PÚBLICAS

No **Capítulo 2** foram identificadas lacunas importantes na formação gerencial dos estudantes de Relações Públicas. Verificou-se ainda a necessidade de maior atenção à formação para a pesquisa, à docência e ao uso das novas tecnologias. Levantamentos coordenados por Ferrari (2017a, 2017b) e compreendidos sob a ótica dos elementos da didática no **Capítulo 3**, mostraram a necessidade da renovação nas metodologias e práticas pedagógicas nos cursos.

O presente capítulo¹⁷ tem como objetivo verificar o potencial educacional da metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) para professores e estudantes de Relações Públicas. Optou-se pelo estudo do Laboratório de Gestão, sobretudo por sua possibilidade de aproximar o contexto acadêmico do organizacional por meio de uma metodologia ativa de educação gerencial com pesquisa. Considerou-se, também, o desafio de uma formação teórica mais articulada com a prática, trazido pelas novas DCNs (2013).

Por meio da revisão da literatura são apresentados os três pilares conceituais que compõem o Laboratório de Gestão: o simulador organizacional, o jogo de empresas e a pesquisa aplicada. Um mapeamento de 40 trabalhos sob a perspectiva educacional do Laboratório de Gestão contribuiu para aproximar os desafios da educação universitária das Relações Públicas às possibilidades da referida metodologia. Resultados de estudos participantes em quatro modalidades de cursos (graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e oficina semipresencial), nos quais a metodologia foi utilizada, revelou suas qualidades para acolher e promover experiências de aprendizagem entre pessoas de diferentes formações e níveis de conhecimentos.

Concluiu-se que, a exemplo do Laboratório de Gestão, metodologias que combinem simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada podem contribuir amplamente para a formação gerencial teórico-empírica dos estudantes de Relações Públicas. Com as devidas adaptações didáticas, podem constituir uma metodologia educacional diferenciada que apoia e desafia os professores do curso em contínua aprendizagem.

¹⁷ Recortes deste capítulo foram sistematizados e publicados nos seguintes estudos: “Aprendizagem no jogo de empresas: uma análise piagetiana” (GROHS, 2014); “Relações Públicas & Laboratório de Gestão: aproximações educacionais” (GROHS e SAUAIA, 2016) e “Laboratório de Gestão: por uma educação gerencial interdisciplinar e contextual” (GROHS e SAUAIA, 2017).

4.1 Laboratório de Gestão: educação gerencial com pesquisa

O Laboratório de Gestão¹⁸ é um ambiente de aprendizagem vivencial¹⁹ que contempla diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e visa “propiciar condições para a prática dos fundamentos de Administração em sua complexidade, de forma integrada mediante a participação ativa dos estudantes na atividade gerencial e na pesquisa aplicada de forma questionadora, crítica e reflexiva” (SILVA, 2013, p. 68-69).

No **Quadro 7** observa-se que a metodologia Laboratório de Gestão: 1) integra o uso de simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada; 2) envolve processos de aprendizagem de diferentes níveis de complexidade; 3) resulta em produtos que podem demonstrar aprendizagem gerencial (SAUAIA, 1995, 1997) e científica (CONEJERO, 2015).

Quadro 7 - Pilares conceituais do Laboratório de Gestão

Pilar conceitual	Processos de aprendizagem	Produtos resultantes
Simulador organizacional	Assimilar as regras econômicas Revisar modelos de gestão	Modelo mental integrado pela lógica econômica
Jogo de empresas	Formular, implementar e controlar a estratégia Praticar as ferramentas e os modelos funcionais de gestão Desenvolver habilidade de tomada de decisão	Visão gerencial dinâmica, sistêmica e voltada para inovação
Pesquisa aplicada	Formular um problema de pesquisa Analisar e discutir os resultados do jogo de empresas a partir das teorias adotadas Elaborar um relatório de pesquisa Aplicar em empresas reais	Resenha; artigo de autoria; monografia; tese

Fonte: baseado em Sauaia, 2013, p. XXI, p.3

A seguir, são explicados cada um dos pilares conceituais observados no **Quadro 7**:

4.1.1 Simulador organizacional: artefato didático para a vivência gerencial

De acordo com Sauaia (2013), simuladores organizacionais são artefatos didáticos (elemento tangível) que servem de apoio para o jogo de empresas (elemento intangível). São construídos a partir de um conjunto de regras econômicas descritas em um caso empresarial.

¹⁸ Utilizou-se o termo Laboratório de Gestão para designar o ambiente de educação vivencial e a metodologia que integra simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada (SAUAIA, 2008, 2010, 2013).

¹⁹ Aprendizagem experiencial ou vivencial é um termo utilizado pelo professor norte-americano David Kolb que, influenciado por pensadores como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e outros (KOLB e KOLB, 2008), descreveu a aprendizagem como um processo cíclico de criação de conhecimento que perpassa pela experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Sauaia (2013) associou tais etapas com os processos de aprendizagem no Laboratório de Gestão. Na experiência concreta, o estudante tem contato com as regras do simulador para a tomada de decisões. Na observação reflexiva, analisa os resultados, verifica os desvios entre os resultados planejados e realizados. A conceituação abstrata caracteriza-se pela discussão dos resultados à luz dos conceitos e teorias de gestão. Na experimentação ativa, o estudante aplica e testa os novos conhecimentos em decisões e situações futuras, dando sequência ao ciclo de aprendizagem.

Têm por finalidade propiciar a tomada de decisão e o exame de resultados produzidos a partir das relações de causa e efeito de suas variáveis. São modelos simplificados da realidade que permitem ao participante ter contato com as consequências de suas decisões. Ao simulador, Sauaia (2013) relacionou os processos de assimilar as regras econômicas e revisar os modelos de gestão. Wells²⁰ (1990) destaca que o seu uso nos jogos de empresas proporcionam *feedback* imediato e permitem mais interação e complexidade nas variáveis de decisão, ou seja, o desenvolvimento de simulações mais realistas.

Os simuladores organizacionais, portanto, podem ser simples ou complexos de acordo com o número de variáveis de decisões. Para Keys e Wolfe (1990), um simulador com mais de 30 variáveis de decisões pode ser considerado complexo. Quanto mais simples o modelo, mais distante da realidade, no entanto, mais fácil de entendê-lo. Quanto mais complexo o modelo, mais próximo da realidade, porém mais difícil de entendê-lo (ALVES, 2015).

Em relação à abrangência, os simuladores podem ser gerais (consideram as principais áreas funcionais de uma organização) ou funcionais (consideram uma área específica de uma organização). Podem ser utilizados para trabalhar individualmente no desenvolvimento de habilidades gerenciais específicas ou por meio da formação de equipes para o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais. A interatividade relaciona-se à forma como as decisões de uma organização afetam os resultados de outra e vice-versa (BERNARD, 2006).

Um simulador pode estar baseado em modelos determinísticos ou estocásticos²¹ conforme as decisões são processadas. Quanto ao nível de informatização, os simuladores podem ser operacionalizados por meio de instrumento computacional ou físico. Da mesma forma, a tomada de decisão dos participantes pode ser realizada por meio de formulários físicos ou eletrônicos de acordo com o grau de sofisticação do simulador organizacional ou dos objetivos de ensino-aprendizagem definidos pelo professor (BERNARD, 2006).

Considerando os recursos computacionais utilizados, Bernard (2006) destaca quatro gerações de simuladores: 1º geração (ausência do uso de recursos computacionais); 2ª geração (uso de *mainframes*); 3ª geração (uso de microcomputadores) e 4ª geração (uso da *internet*).

²⁰ Wells (1990) ressalta que os simuladores foram amplamente utilizados nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial dada à necessidade de treinar muitos pilotos de forma rápida e eficiente (SAUAIA, 1995). Até hoje os simuladores de voo são recursos essenciais na formação de pilotos. Mais recentemente no Brasil, as autoescolas também foram obrigadas a oferecer aulas de direção com simuladores (Resolução nº 444 de 25 de junho de 2013). Isso mostra a atualidade e funcionalidade deste tipo de recurso para uma aprendizagem prática, eficiente e segura.

²¹ Nos sistemas determinísticos, as mesmas decisões (dados de entrada) resultam nas mesmas consequências. Os sistemas estocásticos dependem de fatores imprevisíveis e aleatórios, ou seja, são baseados em modelos probabilísticos.

Tal evolução permitiu a elaboração de modelos mais complexos, maior flexibilidade e abrangência na aplicação dos jogos de empresas e maior precisão e agilidade no processamento dos resultados. A *internet* permite que jogos de empresas sejam conduzidos remotamente e em rede. Além disso, uma 5ª geração pode ser incluída, dado o desenvolvimento da inteligência artificial e uso da realidade virtual aumentada cada vez mais presente no desenvolvimento dos *serious games*²².

4.1.2 Jogo de empresas: vivência gerencial com finalidades educacionais

O jogo como estratégia de ensino-aprendizagem é uma prática comum na Educação Básica e apenas recentemente utilizado na Educação Superior (GIL, 2013). Na perspectiva do *game design*, Schell (2008, p. 37) define o jogo como uma atividade de resolução de problemas encarada com uma atitude lúdica. Segundo ele, envolve quatro elementos básicos: a) mecânica: relacionado aos procedimentos do jogo (objetivo, regras, ações dos jogadores, *feedback*), b) narrativa: sequência dos eventos que se desdobra no decorrer do jogo, c) estética: aparência e aspectos sensíveis do jogo capaz de proporcionar uma experiência singular nos jogadores e d) tecnologia: materiais, interações, interfaces que tornam o jogo possível. No **Quadro 8**, observam-se os principais benefícios e limitações do uso dos jogos na educação:

Quadro 8 - Benefícios e limitações do uso dos jogos na educação

Benefícios	Limitações
Adapta-se ao nível do indivíduo	Tempo e recursos disponíveis
Potencializa a sociabilidade	Falta de preparo e experiência dos professores envolvidos
Proporciona amplo e imediato <i>feedback</i>	Necessidade de administrar as emoções que surgem na experiência
Estimula a busca de informações e descoberta	Preconceito em relação a ludicidade da atividade
Oferece desafios e engaja o participante em busca de alcançar objetivos	Risco de se tornarem atividades meramente recreativas
Possibilita transferir informação de um contexto para outro	Tempo e recursos disponíveis
Estimula a cooperação e ensina a trabalhar em ambientes competitivos	

Fonte: baseado em Gil (2013)

Além dos benefícios e limitações destacados no **Quadro 8**, Gil (2013) diferencia jogos e simulações. Para o autor o “jogo é uma atividade espontânea realizada por mais de uma

²² Os *serious games* (jogos sérios) caracterizaram-se pelo foco nos elementos pedagógicos ou objetivos de aprendizagem. Nestes casos, os elementos lúdicos, próprios dos jogos, contribuem para motivar e engajar o estudante no processo de aprendizagem (MICHAEL e CHEN, 2006).

pessoa, regida por regras que determinam perda ou ganho. Já a simulação é caracterizada pela representação de situações reais num cenário simulado” (GIL, 2013, p.194).

Desta forma, pode-se chamar de jogos de simulação aqueles que buscam reproduzir uma realidade, tais como os jogos de empresas (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) ou simulações empresariais (BERNARD, 2006). É relevante destacar a diferença entre os jogos de interpretação de papéis (*Role-Playing Games –RPGs*) e os jogos de empresas (*business games*), apoiados no uso de simuladores organizacionais.

Para Alves (2015, p. 22), os RPGs “são jogos onde os participantes interpretam um personagem.” Estão mais próximos das dinâmicas de grupo e das dramatizações. No ambiente acadêmico e de negócios lembram estudo de caso. As soluções para o caso têm mais opções e a avaliação dos resultados depende de critérios adotados pelo mediador. Os jogos de empresas são mais robustos, pois, os simuladores organizacionais, construídos a partir de modelos conceituais e matemáticos, conduzem o participante a converter decisões estratégicas em resultados objetivos.

O uso de jogos de empresas com apoio de simuladores organizacionais tem se mostrado interessante estratégia de aprendizagem experiencial, no qual os participantes aprendem com a prática conceitual (KEYS e WOLFE, 1990). Eles começaram a ser utilizados nas escolas de negócios norte-americanas a partir da década de 50²³, mas somente na década de 70 chegaram às escolas de Administração no Brasil. Desde então, são utilizados como estratégia de ensino-aprendizagem e tema de investigação científica.

Em entrevista à empresa Bernard Simulação Gerencial, Keys²⁴ (2010) apresenta uma visão otimista para o futuro dos jogos de empresas que, para ele, são “pedaços de experiências do mundo real dos negócios, comprimidos em pequenos espaços de tempo, que revelam as conexões entre causas e efeitos do mundo dos negócios, diferentemente de qualquer outra metodologia de ensino” (*online*).

Para Sauaia (2011, p.17), no jogo de empresas “os participantes assumem diferentes papéis gerenciais, estabelecidos e apresentados previamente, definem as metas funcionais e as

²³ De acordo com Keys e Wolfe (1990, p. 310), o primeiro jogo de empresas denominado *Top Management Decision Simulation* foi desenvolvido em 1956 pela *American Management Association*. Em 1957, foi criado o *Top Management Decision Game*, primeiro jogo de empresas com uso acadêmico na Universidade de Washington. O uso dos jogos de empresas no ambiente de negócios, segundo o autor, teve influência dos jogos de guerra amplamente utilizados nas décadas de 30 e 40 para treinamento militar.

²⁴ Bernard Keys é fundador da ABSEL (*Association for Business Simulation and Experiential Learning*) primeira associação sobre jogos e simulações criada em 1974 nos Estados Unidos. A associação promove congressos anuais e reúne acadêmicos e profissionais que desenvolvem e promovem métodos de ensino inovadores e eficazes nas disciplinas de negócios, gestão e áreas afins. Também patrocina dois importantes periódicos da área: a revista *Simulation & Gaming: An International Journal of Theory, Design and Research* e o periódico *Developments in Business Simulation & Experiential Exercises*. (ABSEL, 2017)

estratégias de sua organização simulada. Eles têm controle de suas ações e acompanham os resultados produzidos por suas decisões”.

Segundo Bernard (2006, p. 85) é o “método de capacitação gerencial em que os participantes competem entre si através de empresas simuladas, tomando decisões que, processadas por um simulador, geram relatórios gerenciais para que um novo ciclo de análises e tomada de decisões seja realizado”.

Na maioria das vezes, o jogo de empresas começa com a exposição oral do caso empresarial e das regras econômicas do simulador. Estas estão descritas em um manual do participante ou livro texto, cuja leitura é recomendada e a assimilação das regras pode ser verificada por meio de testes objetivos (SAUAIA, 2008, 2010, 2013). O **Quadro 9** destaca alguns dos benefícios e limitações do uso dos jogos de empresas:

Quadro 9 - Benefícios e limitações do uso de jogos de empresas

Benefícios	Limitações
Desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes gerenciais e empreendedoras (SAUAIA, 1990)	O fator competição pode prejudicar o aprendizado se os objetivos da simulação não estiverem claros para os participantes (BERNARD, 2006)
Oportuniza a aprendizagem gerencial, cognitiva, cooperativa, competitiva e afetiva (SAUAIA, 1995)	Custo elevado de aquisição e/ ou para o desenvolvimento da ferramenta, não há disponibilidade de jogos abertos (BERNARD, 2006, ARBEX <i>et al</i> , 2006, ROSAS e SAUAIA, 2006a)
Possibilita recuperar o caráter sistêmico da organização integrando as áreas funcionais em um todo coerente (SAUAIA, 2007)	Pouco conhecimento da ferramenta pelo professor que aplica a atividade (ARBEX <i>et al</i> , 2006)
Provê a união satisfatória entre teoria e prática (ARBEX <i>et al</i> , 2006)	Falta de professores treinados com conhecimento teórico e prático para conduzir as atividades, a atividade requer mais dedicação do docente (ROSAS e SAUAIA, 2006a)
Proporciona o aprendizado em um ambiente que mescla competição e cooperação (ARBEX <i>et al</i> , 2006)	Deficiências na ferramenta para contemplar as necessidades de simulação do professor (ARBEX <i>et al</i> , 2006)
Proporciona a interdisciplinaridade (ARBEX <i>et al</i> , 2006)	Falta de infraestrutura da IES (laboratórios de informática) e limitações na grade curricular do curso pode prejudicar o bom andamento da atividade (ARBEX <i>et al</i> , 2006, ROSAS e SAUAIA, 2006a)

Fonte: baseado na revisão da literatura

Do **Quadro 9** pode-se afirmar que benefícios e limitações dos jogos de empresas devem ser analisados pelo professor, coordenador do curso ou direção da IES, quando se decidir utilizá-los. A ideia é potencializar qualidades e reduzir obstáculos para o adequado uso em sala de aula.

O jogo de empresas ou simulação gerencial, por seus aspectos educacionais, é um exemplo de *serious games*, ou seja, um processo ensino-aprendizagem que permite ao estudante identificar conflitos organizacionais e testar seus conhecimentos de forma prática sob condições de incerteza (SAUAIA, 2013). Tem como suporte didático os simuladores

organizacionais e acontece por meio da interação entre os participantes e a mediação docente. Pode ter características de jogos de interpretação de papéis, pois, os participantes assumem papéis gerenciais. Além disso, permite que eles tenham contato imediato com as consequências de suas ações. Por isso, os jogos de empresas, bastante utilizados pelas escolas de negócios na formação e treinamento de gestores, são enfatizados neste estudo.

4.1.3 Pesquisa aplicada: o pensamento científico em ação

O terceiro pilar da metodologia Laboratório de Gestão é a pesquisa aplicada. Ele consiste em estudos teóricos e/ou empíricos produzidos pelos estudantes a partir da vivência no jogo de empresas, tal como observado no **Quadro 7**.

Segundo Sauaia (2011), neste ambiente de aprendizagem, o participante é desafiado a identificar um problema de gestão que possa criar valor à empresa laboratorial. Por meio da revisão da literatura (dados secundários) examina o problema e as ferramentas de gestão que podem ajudar a solucioná-lo. No jogo de empresas, ele coleta dados primários. Estes dados são quantitativos (relatórios periódicos gerados pelo simulador) e qualitativos (comportamento gerencial observado ou obtido por meio de levantamentos e entrevistas). Os dados são analisados e discutidos com base nas teorias. Na conclusão, o estudante destaca as externalidades positivas e negativas. Apresenta evidências da aprendizagem importante para a gestão das empresas reais.

O jogo de empresas atrelado à pesquisa leva o estudante a aprofundar a aprendizagem, pois precisa revisitar as teorias para aplicá-las durante a vivência. Após a tomada de decisões, ele tem acesso às consequências de suas ações e pode refletir sobre os resultados obtidos. Além de testar conceitos, o ambiente laboratorial permite ao estudante aprender com os seus próprios erros e acertos. Da análise crítica dos dados, cada estudante produz um relatório científico formatado conforme o roteiro “Monografia Racional Eletrônica”, sugerido por Sauaia (2013).

Para Conejero (2015, p. 129), a prática do pensamento científico permeia todas as atividades do Laboratório de Gestão, pois se trata de “um processo assimétrico, gradual e contínuo”. Em atividades tais como leitura do livro-texto e produção de resumos, justificativa das decisões tomadas pelos participantes, seminário de práticas, relatos dos participantes, proposição de projetos de inovação, produção de estudos científicos e *insights* para a carreira, a autora evidenciou a prática do pensamento científico neste ambiente laboratorial. Desta

forma, o jogo de empresas atrelado a atividades de pesquisa, desafia o estudante a perpassar pelos processos de aprendizagem gerencial e científica dos mais simples aos mais complexos.

4.2 Perspectiva educacional do Laboratório de Gestão

Para identificar as possibilidades educacionais do Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, analisaram-se estudos na perspectiva educacional produzidos neste ambiente (SAUAIA e colaboradores, 1990 a 2014 – **Apêndice 05**)²⁵ a partir dos elementos da didática apresentados no **Capítulo 3**.

Em relação ao **contexto**, o *lôcus* de pesquisa nos estudos selecionados privilegiou os cursos de Administração e programas educacionais relacionados à gestão. Contemplaram a formação e treinamento de estudantes, profissionais e professores em ambientes de aprendizagem onde se combina o uso de diferentes estratégias educacionais, com destaque para o jogo de empresas com pesquisa. Verificou-se que a estrutura curricular, infraestrutura como presença de laboratórios de informática e recursos disponíveis na instituição, influencia no sucesso da estratégia educacional (SAUAIA e RIBEIRO, 2010, 2011; ROSAS e SAUAIA, 2006a).

Quanto aos **princípios educacionais**, Silva (2013) argumenta que as teorias construtivistas respaldam os pilares conceituais do Laboratório de Gestão. Estas supõem que a mente passa por uma construção e um desenvolvimento ao longo do tempo, e que é na interação do indivíduo com o seu meio ambiente que o conhecimento é criado. Nesta perspectiva, acolhe-se autores que estudam o processo de aprendizagem, tais como Dewey, Piaget, Vygotsky, Bloom, Kolb e Ausubel.

Sobre a formação/ preparação do **professor**, Silva (2013, p.133) destacou que “a atuação do professor no Laboratório de Gestão deve ser precedida de uma reflexão crítica sobre a sua prática”. Rosas e Sauaia (2006a) alertam que a capacitação de formadores seja um fator restritivo para o crescimento do uso de jogos de empresas nos cursos de Administração nas IES no Brasil. Desta forma, há necessidade da formação continuada na área do conhecimento e nos saberes e práticas pedagógicas.

²⁵ Para mapear as pesquisas sobre o Laboratório de Gestão na perspectiva educacional foi utilizado como referência de busca, a produção identificada no Currículo Lattes de Antonio Carlos Aida Sauaia (02/Jul./2015). Foram localizados e analisados 40 trabalhos dos 66 mencionados, agrupados em 04 categorias: jogo de empresas (25 trabalhos); Aprendizagem Centrada no Participante ou Aula com Problema (08 trabalhos); Pesquisa (02 trabalhos); Laboratório de Gestão (05 trabalhos).

Antes de incluir o jogo de empresas nos cursos, Oliveira e Sauaia (2009, 2011) recomendam conhecer a percepção dos professores sobre a estratégia, propiciar ao corpo docente vivências com jogos de empresas e disseminar a filosofia da aprendizagem vivencial. Ao tratar do perfil desejado para professores de jogo de empresas, Bernard (2006) destaca a necessidade de se ter uma visão sistêmica da organização, apresentar vivência empresarial para melhor integrar teoria e prática e ter domínio da estratégia de jogo de empresas, incluindo o simulador que se vai utilizar.

Quanto aos **estudantes**, no ambiente de educação vivencial, verificou-se que as aulas centradas no estudante aumentam a eficiência do processo educacional (HAZOFF, 2004, HAZOFF e SAUAIA, 2008, SAUAIA, 2008), produzem mais avanços nos indicadores objetivos (assimilação de conteúdos), subjetivos (satisfação, presença e envolvimento) (SAUAIA e HAZOFF, 2009) e são mais efetivos para a retenção de conteúdos no longo prazo (SAUAIA e CERVI, 2007). Muritiba, Sauaia e Muritiba (2006) constataram que os estudantes demonstram maior comprometimento quando expostos à estratégia de jogo de empresas. Mas, tendem a estudar mais no horário extraclasse quando exposto à aula expositiva. Por isso, recomendam a utilização de diversas estratégias de ensino para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem (DIAS, SAUAIA e YOSHIKAZI, 2012, 2013 e DIAS, 2014).

Sauaia (2003, 2006a) verificou a inexistência de correlação significativa entre o nível de conhecimento individualmente disponível e o uso que se fez deles nos processos coletivos de gestão. Da mesma maneira, Sauaia e Umeda (2004) verificaram que altos níveis de conhecimento não geram necessariamente os melhores resultados no jogo de empresas. Reforça-se, assim, a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, pois, a primeira sozinha não garante o desempenho eficaz no ambiente organizacional.

Em relação à arquitetura dos programas que adotam jogos de empresas, ou seja, ao elemento **currículo** transposto para o âmbito da sala de aula, Sauaia (1995) sugere que sejam planejados a partir dos objetivos educacionais. Uma vez definidos os objetivos de ensino-aprendizagem, deve-se pensar na formação das equipes, duração dos programas, materiais e recursos didáticos necessários e na logística do jogo de empresas. Acresce-se, ainda, a definição dos critérios e processo de avaliação da aprendizagem articulado aos objetivos educacionais estabelecidos.

Sauaia (1990) verificou que jogo de empresas e simulações são um tipo de aula que propicia aprendizagem com maior participação e aproveitamento. Aliado à produção de pesquisas, Sauaia e Cervi (2009) verificaram que o Laboratório de Gestão estimula a criação de conhecimentos em lugar de simples replicação dos conteúdos de livro-texto. Silva (2013)

concluiu que a combinação de estratégias ativas de ensino-aprendizagem no Laboratório de Gestão contribui para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

A metodologia pode ser aplicada em cursos presenciais, a distância (EAD) ou híbridos, pois, ela faz uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma *Moodle*. Apoiada em estratégias de Instrução Programada e/ou Sistema Personalizado de Ensino²⁶, a EAD requer: a) definição clara dos objetivos de aprendizagem e de como alcançá-los; b) instruções precisas e objetivas; c) seleção e elaboração cuidadosa de material didático; d) avaliação contínua e variada; e) ênfase no papel ativo estudante; f) *feedback* apropriado; g) registro constante do progresso do estudante; h) tutoria adequada e i) interatividade para fomentar os aspectos sociais da educação (TODOROV, MOREIRA, MARTONE, 2009).

No **Quadro 10** visualiza-se uma síntese das possibilidades educacionais da metodologia Laboratório de Gestão apresentada neste **Capítulo 4** e os desafios atuais na educação universitária das Relações Públicas no Brasil destacados nos **Capítulos 2 e 3**.

Quadro 10 -Desafios Relações Públicas e possibilidades Laboratório de Gestão

	Desafios - Relações Públicas	Possibilidades - Laboratório de Gestão
Docentes	Renovar as metodologias educacionais	Integra simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa
	Utilizar novas tecnologias	Utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem
	Integrar teoria e prática	Promove a prática de conceitos de gestão
	Promover práticas laboratoriais	Oferece um ambiente laboratorial de aprendizagem
Estudantes	Aprimorar conteúdos de Administração e práticas de conceitos de gestão	Desenvolve visão gerencial dinâmica e entendimento sistêmico da organização
	Preparar para o exercício da docência	Utiliza múltiplas estratégias educacionais
	Produzir pesquisas científicas	Promove a prática do pensamento científico e produção de pesquisa

Fonte: baseado revisão da literatura

Da revisão da literatura emergiram as lacunas na formação gerencial, na preparação para a docência e na prática de pesquisa dos estudantes de Relações Públicas. Aos docentes, destacam-se os desafios na renovação das metodologias de ensino-aprendizagem, de maior integração entre teoria e prática e ampliação do uso das novas tecnologias e das práticas

²⁶ Já na década de 60, Skinner defendia o uso das máquinas de ensino e da instrução programada. Máquina de ensinar “é simplesmente qualquer artefato que disponha de contingência de reforço” (Skinner, 1972, p. 63). Tais máquinas permitem que o aluno: 1) trabalhe no seu próprio ritmo; 2) tenha liberdade e seja encorajado a repetir as atividades que ainda não domine; 3) mantenha-se ativo durante todo o processo; 4) receba reforçadores imediatos por terem a chance de checar as suas repostas; 5) possa trabalhar no tempo mais conveniente e tanto quanto goste. O êxito das máquinas de ensino, portanto, depende do material didático que nelas é usado. Daí a necessidade da programação do ensino. Suas ideias foram percussoras do Sistema Personalizado de Ensino (*Personalized System of Instructions*), metodologia desenvolvida pelo seu discípulo Fred Keller, entre outros pesquisadores, inclusive os brasileiros Carolina Bori e Rodolpho Azzi.

laboratoriais nos processos educativos. O emparelhamento com as possibilidades da metodologia, como observado no **Quadro 10**, resultou no desenvolvimento dos estudos participantes detalhados a seguir.

4.3 Estudos participantes na metodologia Laboratório de Gestão

Com a finalidade de conhecer na prática as possibilidades do uso do Laboratório de Gestão para o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas, a pesquisadora acompanhou o Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia em quatro modalidades de cursos (graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e oficina semipresencial) no qual a metodologia foi utilizada.

Além disso, a experiência buscou contribuir para preparar a pesquisadora para a futura condução de atividades didáticas e estruturação de ambientes educacionais que integrem o uso de simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa. No **Quadro 11** observam-se as características de cada programa educacional, perfil dos participantes, o papel da pesquisadora e os dados coletados que constituíram o material de análise.

Quadro 11 - Programas educacionais com a metodologia Laboratório de Gestão

Programa	Número de participantes	Perfil participantes	Carga-horária	Ano	Papel pesquisadora	Dados coletados	Objetivos educacionais
Graduação em Administração (FEA/USP) GR	108	5º semestre/ Administração/matutino/estudantes e estagiários	30 horas	2016/1	Observadora	Seminário de práticas + Anotações de campo	Recuperar o caráter sistêmico da organização, integrando os conhecimentos adquiridos no curso; incluir o ambiente externo nas preocupações gerenciais; desenvolver espírito crítico, vital na tomada de decisão e estimular a transposição da aprendizagem para diferentes tipos de problemas profissionais. ²⁷
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (FEA/USP) PGSS	09	Formações diversas/ consultores/ diretores/ professores	120 horas	2014/1	Participante	Questionário de autoavaliação	Criar, de maneira integrada e sistêmica, novos significados dinâmicos aos conceitos estáticos memorizados nas demais disciplinas, por meio da prática conceitual de teorias, modelos, conceitos e técnicas. ²⁸
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (MBA/UNISO) PGLS	35	Formações diversas/ supervisores/ coordenadores/ gerentes	20 horas	2015/2	Observadora	Seminário de práticas + Anotações de campo	Recuperar o caráter sistêmico das organizações que foram fragmentadas nas demais disciplinas dos cursos MBA; propiciar a prática dos modelos de gestão apresentados nas demais disciplinas. ²⁹
Oficina semipresencial (FEA/USP) OS	12	Formações diversas/ professores/ gestores/ consultores	12 horas	2015/2	Participante	Seminário de práticas + entrevistas	Prover apoio metodológico a docentes, pesquisadores e profissionais por meio de eventos de aprendizagem vivencial que complementam o ensino tradicional fazendo uso das metodologias ativas: ‘Laboratório de Gestão’ e ‘Aprendizagem Centrada no Participante’. ³⁰

Fonte: baseado nas informações dos programas educacionais no Laboratório de Gestão³¹

²⁷ Sistema Júpiter/USP. Disponível <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EAD0672&verdis=1>> . Acesso 12/jul./2017

²⁸ Sistema Janus/USP. Disponível <<https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EAP5011>> Acesso 12/jul./2017

²⁹ Portal SimuLab/FEA/USP. Disponível <<http://www.simulab.com.br/ead/>> Acesso 12/jul./2017

³⁰ Portal SimuLab/FEA/USP - <http://www.simulab.com.br/ead/> Acesso 12/jul./2017

³¹ Uma primeira versão deste estudo foi relatada no texto “Laboratório de Gestão: por uma educação gerencial interdisciplinar e contextual” (GROHS e SAUAIA, 2017).

Para análise do conteúdo, constituiu-se um *corpus* formado por quatro textos. Cada texto composto pelo conjunto de respostas³² dos participantes sobre as principais aprendizagens desenvolvidas no Laboratório de Gestão em cada um dos programas educacionais (**Quadro 11**).

Buscou-se, assim, identificar as aprendizagens mais representativas que foram manifestadas e compartilhadas pelos participantes. Verificou-se, dessa forma, se suas percepções foram condizentes com os objetivos educacionais propostos e com as possibilidades da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas.

Para tanto foram utilizados os recursos da análise de especificidades e o método CHD (Classificação Hierárquica Descendente) disponibilizados pelo *software* de análise textual IRaMuTeQ³³ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

A análise de especificidades permitiu associar o vocabulário presente nas declarações dos participantes às modalidades dos textos que constituíram o *corpus* do estudo. No CHD ou método de Reinert, os segmentos de textos foram classificados em função dos seus respectivos vocabulários e o conjunto repartido em função das frequências das formas reduzidas (palavras lematizadas). A partir de repetidos testes do tipo χ^2 (chi-quadrado) foram produzidas classes de segmentos de textos organizados num dendograma que ilustrou as relações entre elas (CAMARGO e JUSTO, 2013).

Depois de processado no *software* IRaMuTeQ, o *corpus* foi fragmentado em 64 segmentos de textos, com a ocorrência de 2.636 palavras e apenas 16,35% *hapax* (palavras com frequência 1). Na **Tabela 1**, observa-se a representatividade dos termos mais frequentes³⁴ no repertório lexical dos participantes distribuída nas quatro modalidades de cursos analisados:

³² Utilizou-se as respostas sobre as principais aprendizagens descritas nos seminários de práticas das turmas de graduação, da pós-graduação *lato sensu* e da oficina disponibilizados no Portal SimuLab. Para a turma de pós-graduação *stricto sensu*, considerou-se as respostas a esta mesma pergunta (principais aprendizagens) realizada em um questionário de autoavaliação aplicado aos 09 participantes.

³³ O IRaMuTeQ é um *software* de análise textual gratuito e com fonte aberta (*open source*) desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud e licenciado por GNU GPL v2 que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Está ancorado no uso do *software* R e na linguagem *Python*. Como possibilidades de análises de dados textuais oferecem: 1) Análises lexicográficas clássicas; 2) Especificidades e AFC (Análise Fatorial por Correspondência); 3) Método de Classificação Hierárquica Descendente (CDH) ou método de Reinert; 3) Análise de similitude baseada na teoria dos grafos e 4) Nuvem de palavras (CAMARGO e JUSTO, 2013, p.1, 5 e 6).

³⁴ Para a análise de especificidades apresentada foram consideradas apenas as formas ativas compostas por substantivos, verbos e adjetivos com frequência mínima >10.

Tabela 1 - Termos frequentes *versus* modalidades de curso

Termos	Graduação – GR	Lato sensu – PGLS	Stricto sensu – PGSS	Oficina semipresencial – OS
decisão	16,35%	15,94%	0,00%	10,53%
melhor	5,77%	2,90%	8,33%	0,00%
área	14,42%	10,14%	8,33%	5,26%
jogo	3,85%	4,35%	8,33%	10,53%
importância	2,88%	5,80%	0,00%	5,26%
equipe	9,62%	2,90%	0,00%	0,00%
estratégia	4,81%	5,07%	25,00%	0,00%
resultado	7,69%	4,35%	8,33%	15,79%
gestão	0,96%	4,35%	8,33%	10,53%
tomar	8,65%	10,87%	0,00%	5,26%
aprender	5,77%	6,52%	8,33%	5,26%
empresa	13,46%	13,04%	16,67%	10,53%
conhecimento	0,96%	10,14%	8,33%	10,53%
grupo	4,81%	3,62%	0,00%	10,53%

Fonte: desenvolvido com o uso do IRaMuTeQ 0.7, alpha 2, 2008 – 2014.

A partir dos dados da **Tabela 1** pode-se afirmar que existiu maior proximidade entre o repertório dos estudantes da graduação (GR) e da pós-graduação *lato sensu* (PGLS) e maior afinidade entre o repertório dos participantes da pós-graduação *stricto sensu* (PGSS) e da oficina semipresencial (OS).

Os termos “decisão”, “área” e “tomar” foram os mais frequentes na GR e na PGLS. Contudo, na OS e na PGSS, destacaram-se os termos “resultado”, “jogo” e “gestão”. Tais constatações podem ser explicadas pelo perfil dos participantes e pelos objetivos educacionais de cada curso (**Quadro 11**).

No caso da GR, a turma era composta por estudantes dedicados à formação inicial em Administração com pouca ou nenhuma experiência profissional. Na PGLS, a turma de estudantes foi constituída por participantes de diferentes formações, a maioria atuante no mercado de trabalho e ocupando posições gerenciais intermediárias em busca de aprimoramento profissional. De tal forma, os objetivos educacionais nestas turmas focalizaram a recuperação da visão sistêmica da organização e a tomada de decisões.

Na OS e PGSS, foi conferida maior ênfase na aprendizagem vivencial e no desenvolvimento de competências estratégicas de gestão. Neste ponto, o termo “estratégia” e “empresa” foram o mais representativos entre os estudantes da PGSS. E, o termo “resultado” foi utilizado pelos participantes da OS no sentido do jogo possibilitar o contato com as consequências das decisões, proporcionando uma aprendizagem mais próxima do mundo real.

Cabe destacar que o termo “equipe” apareceu somente nos grupos da GR e PGLS, com predominância no primeiro. O vocábulo “grupo” foi destacado pelos participantes da OS e nenhum dos dois termos enfatizados na PGSS. Embora tivessem vivenciado ciclos de

decisões em grupo, o último jogo na turma PGSS aconteceu de forma individual, o que pode ter influenciado nas suas percepções finais sobre a vivência. Pode-se afirmar, portanto, que aspectos da aprendizagem social e afetiva (SAUAIA, 1995, 1997; GIL, 2013) foram mais valorizadas na GR, seguida da PGLS e OS.

Interessante destacar que durante a vivência o professor diferencia os significados dos termos “grupo” e “equipe”. Enquanto no grupo as responsabilidades são mais individuais, na equipe estas são compartilhadas e sinérgicas. Para a GR, o termo “equipe” fez mais sentido como ilustra a declaração “*A equipe percebeu a importância de tomar decisões em conjunto, de maneira que as falhas ou falta de atenção de um membro possam ser corrigidas por outro*” (GR).

Pelo método CHD foram identificadas quatro classes de vocabulários compartilhados pelos diferentes grupos de participantes. A análise considerou 50 dos 64 segmentos de textos, ou seja, obteve um aproveitamento de 78,12% do *corpus* denominado de “Aprendizagens no Laboratório de Gestão”. Os resultados produziram o dendograma representado na **Figura 6**:

Figura 6 - Aprendizagens no Laboratório de Gestão

Fonte: desenvolvido em IRaMuTeQ 0.7, alpha 2, 2008 – 2014.

A **classe 1**, denominada “aprendizagem gerencial”, contou com 20% dos segmentos de textos analisados. Termos em destaque como “mesmo”, “estratégico”, “direção”, “caminhar”, “premissa”, “investimento”, “área”, “planejamento”, “produção”, “impacto”, “concorrência” fazem parte do repertório e dos processos e funções administrativas. Portanto, reitera o potencial do Laboratório de Gestão para a prática de conceitos de gestão (SAUAIA, 1990, 1995, 2008, 2010, 2013), o que pode ser identificado nos relatos a seguir: “*O conhecimento do mercado é imprescindível para formulação das estratégias*” (PGLS) e “*Deve se ter o planejamento estratégico muito bem delimitado, para que a empresa caminhe com todas as áreas juntas indo numa mesma direção*” (GR). Relaciona-se tais aprendizagens às linhas de pesquisa “estratégia e economia das organizações” do grupo SimuLab³⁵.

A **classe 2**, nomeada “simulador organizacional”, obteve 22% dos comentários. “Sucesso”, “real”, “dinâmica”, “simulador”, “conhecimento” e “equipe”, foram alguns dos termos com maior afinidade à classe. Afirmações como “*entendimento das regras econômicas*” (PGSS), “*a equipe está mais atenta à dinâmica da organização, embora ainda existam dúvidas sobre o funcionamento das variáveis do simulador*” (GR) e “*conhecimento sobre a realidade de uma empresa*” (PGLS), exemplificam esta classe.

Simulador organizacional é um dos pilares conceituais da metodologia Laboratório de Gestão e linha de estudo do grupo SimuLab. Verificou-se, dessa maneira, o potencial do uso de simuladores para uma aprendizagem mais realista (WELLS, 1990), para o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais (BERNARD, 2006), assimilação das regras econômicas e revisão dos modelos de gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013).

Em relação aos aspectos da mecânica do jogo (SCHELL, 2008), por meio das anotações de campo realizadas nos grupos da GR e PGLS, identificou-se a dificuldade dos participantes em compreender as regras do simulador, especialmente devido à falta da leitura do livro texto. Erros no lançamento das decisões, confusão em relação ao padrão numérico³⁶ do simulador e a dificuldade de entender os relatórios gerenciais indicam a importância na adaptação didática das atividades para contemplar os diferentes ritmos de aprendizagens (PIAGET, 1982).

³⁵ Grupo de pesquisas coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Aidar Sauaia, incentiva investigações sob três perspectivas: a) simuladores organizacionais; b) jogo de empresas e metodologias de ensino-aprendizagem e c) estratégias e economia das organizações. Mais informações sobre o grupo no Portal SimuLab < <http://www.simulab.com.br/>>

³⁶ O simulador organizacional SimuLab utilizado na metodologia Laboratório de Gestão adota o padrão de separador decimal dos países de língua inglesa, ou seja, ponto como separador decimal e vírgula na separação dos milhares.

A **classe 3**, designada “aprendizagem interdisciplinar e contextual”, foi representada por 30% dos segmentos textuais analisados. Entre os termos com maior afinidade à classe estão “conjunto”, “resultado”, “gestão”, “processo” e “laboratório”. Entre os comentários mencionados pelos estudantes cita-se *“No laboratório de gestão aprendemos usando de teoria e prática, o dia a dia das organizações, seus desafios, os conflitos e as consequências das decisões tomadas”* (PGLS); *“Aprendi que fazer boas decisões de gestão não é apenas fazer uma boa decisão olhando para o teu grupo, é necessário entender o contexto onde a empresa atua e o que os outros grupos estão realizando”* (GR) e *“Importância de fazer parte da empresa e não de um departamento”* (OS). Nos conteúdos dos comentários notou-se que os participantes reconheceram o ambiente laboratorial propício para a aprendizagem interdisciplinar e contextual. Significa que fomentou a mobilização e articulação de diferentes conhecimentos para resolver um problema e situou o estudante no tempo e espaço organizacional, ou seja, fez uma ponte entre academia e mercado/ sociedade (ARBEX *et al*, 2006; SAUAIA, 2007; GIL, 2013).

A **classe 4**, nomeada “jogo de empresas”, contou com 28% dos segmentos de textos analisados. Seu conteúdo envolveu com maior afinidade os termos “jogo”, “erro”, “começar”, “aprendizado”, “escolha”, “constante” e “vida”. Os elementos que compõem esta classe sugerem o aspecto vivencial (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) ou experiencial (KEYS e WOLFE, 1990) inerente ao jogo de empresas. Também representa um dos pilares da metodologia do Laboratório de Gestão e linha de pesquisa do grupo SimuLab.

A valorização da experiência e do “erro” no processo de aprendizagem elucida as bases educacionais construtivistas da metodologia (SILVA, 2013). Entre alguns depoimentos que representam estas classes, destacam-se *“Metodologia de aprendizagem diferenciada”* (PGSS); *“Cada gestor sentiu a necessidade de conhecer melhor as regras do jogo, já que foi um pequeno erro de interpretação que gerou um grande prejuízo para a empresa”* (GR) e *“Aprendi que a vida tem suas escolhas onde aprendemos com os nossos erros”* (PGLS).

Enfim, a partir das percepções dos participantes destes cursos, verificou-se o potencial da metodologia Laboratório de Gestão para a aprendizagem vivencial, gerencial, interdisciplinar e contextual. Os participantes reconheceram aprendizagem cognitiva, social e afetiva (SAUAIA, 1995, 1997) e os benefícios do jogo de empresas com o simulador organizacional para aproximar teoria e prática. Dada a heterogeneidade de perfis dos grupos da OS, PGSS e PGLT, constatou-se ainda as vantagens da metodologia para acolher estudantes de diferentes formações e níveis de conhecimento.

4.3.1 Oficina com professores e estudantes de Relações Públicas

Em seguida focalizou-se a análise no grupo da OS, pois este contou com a participação de quatro participantes da área de Relações Públicas (dois professores, um estudante e um pesquisador/ autor do estudo)³⁷. Todos foram convidados a conhecer a metodologia e contribuir com sugestões sobre possíveis aplicações para o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas. No **Quadro 12** está detalhada a estrutura da oficina semipresencial:

Quadro 12 - Estrutura da oficina semipresencial

	Objetivo específico	Atividade	Modalidade	CH	Data
1	Preparar-se teoricamente para a oficina de LG	- Preenchimento de pesquisa sobre perfil do participante - Leitura prévia do livro-texto e material sobre regras econômicas do simulador - Teste de conhecimentos sobre regras do simulador	A distância (EaD) via plataforma <i>Moodle</i> no portal SimuLab	2h	Da inscrição até o dia 02/nov./2015
2	Praticar conceitos de gestão	- Apresentação da filosofia LG - Formação de grupos - Rodada teste - Elaboração de plano de gestão - Tomada de decisões /4 rodadas	Presencial na FEA/ USP	8h	03/nov./2015
3	Fazer reflexões sobre as práticas vivenciadas	- Seminário de práticas - Elaboração de resumo crítico	Presencial (seminário) e EaD (resumo crítico)	2h	03/nov./ 2015 até o dia 06/nov./2015

Fonte: baseado no programa educacional da oficina, portal SimuLab, 2015

Ao se inscrever na oficina, o participante recebeu as orientações para registrar-se no portal SimuLab e realizar as atividades preparatórias remotamente. Tais atividades consistiram no preenchimento de um questionário sobre o perfil do participante, na leitura prévia do material sobre as regras econômicas do simulador SimuLab utilizado no jogo de empresas e em um teste de conhecimentos para ajudar na assimilação destas regras (**Quadro 12**).

No momento presencial, após apresentação de todos os participantes e da filosofia educacional da metodologia foram formados três grupos de quatro integrantes, cada um seguindo os critérios da diversidade de perfis, experiência anterior com jogo de empresas e formação acadêmica. Cada grupo contou com a participação de pelo menos um representante da área de Relações Públicas e uma pessoa com experiência anterior em jogo de empresas.

³⁷ Uma versão deste estudo foi relatada no texto “Relações Públicas & Laboratório de Gestão: aproximações educacionais” (GROHS e SAUAIA, 2016).

Apresentado o caso empresarial (mercado oligopolista com poucas empresas de um produto tecnológico versátil e revolucionário) e as regras do simulador geral SimuLab, foi realizada uma rodada teste para que os participantes tivessem um primeiro contato com o artefato e os seus efeitos econômicos após a tomada de decisão.

Assim, cada grupo criou a identidade da empresa (nome, logo, missão e visão), desenvolveu um plano de gestão em quatro etapas³⁸ (SAUAIA, 2013, p.63-68) e gerenciou a organização laboratorial ao longo de quatro trimestres (um ano fiscal). Cada membro do grupo assumiu uma ou mais área funcional como exposto no **Quadro 13**:

Quadro 13: Áreas funcionais e variáveis no jogo de empresas

Área funcional	Principais variáveis
Planejamento	Índices macro e microeconômicos e concorrência
Marketing	Preço, marketing e P&D
Produção	Fábrica, matéria-prima, programação de produção, manutenção
Recursos Humanos	Regime de trabalho e novos turnos
Finanças	Gestão do caixa e projetos de investimentos
Presidência	Distribuição de dividendos e modelo de liderança

Fonte: baseado em Sauaia, 2013, p.13-54

Ao final da oficina os participantes foram convidados a refletir sobre a vivência por meio da elaboração de um seminário de práticas e da produção de um resumo crítico dos estudos científicos produzidos no âmbito do Laboratório de Gestão. Para isto, eles tiveram acesso ao livro-texto utilizado na oficina (SAUAIA, 2013) e foram convidados a acessar e submeter o resumo no portal no prazo de três dias após o encerramento da fase presencial.

Nos dias 05, 11 e 19 de novembro de 2015 foram realizadas entrevistas com os três participantes da área de Relações Públicas. Optou-se pela entrevista face-a-face devido à necessidade de obter respostas em profundidade acerca da vivência e contribuições para o uso da metodologia na educação das Relações Públicas. Os participantes foram informados dos objetivos do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceito e assinado por eles.

Baseado nos aspectos da revisão da literatura apontados no **Quadro 10**, o roteiro semiestruturado (**Apêndice 6**) abordou os seguintes temas: a) Laboratório de Gestão como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem; b) Aproximações entre o Laboratório Gestão e as Relações Públicas; c) Laboratório de Gestão como um ambiente para a formação gerencial em Relações Públicas e d) Laboratório de Gestão & Relações Públicas na versão a

³⁸ As quatro etapas que compõem o plano de gestão são: 1. Diagnóstico; 2. Objetivos; 3. Políticas e Estratégias e 4. Orçamento e metas.

distância. Sob a perspectiva do *game design*, contou ainda com a avaliação da mecânica, narrativa, estética e tecnologia do jogo (SCHELL, 2008).

Dos 12 inscritos na oficina apenas quatro preencheram o questionário sobre o perfil dos participantes no portal SimuLab e realizaram o teste de conhecimentos sobre as regras do simulador. A baixa adesão pode ser explicada pela inscrição tardia realizada pela maioria dos participantes e pela falta de familiaridade do público ao uso da plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*.

Dois dos três participantes de Relações Públicas entrevistados declararam ter realizado a leitura prévia do material disponibilizado no portal sendo que um deles alegou dificuldade para responder o teste de conhecimentos. Um sistema de tutoria mais atuante como sugerem Todorov, Moreira e Martone (2009), por meio da criação de um fórum de dúvidas, poderia ter contribuído para maior interação e participação na fase preparatória da oficina.

Na etapa presencial observou-se, desde o primeiro contato, a integração e o entrosamento entre os participantes nos grupos, indicando uma situação propícia para a aprendizagem com os pares (VYGOTSKY, 1984) em ambientes laboratoriais. A rodada teste contribuiu para impulsionar a aprendizagem cooperativa e competitiva (SAUAIA, 1995).

Das três equipes, a única que extrapolou as regras do simulador e propôs a realização de um projeto de inovação foi aquela na qual estavam presentes a pesquisadora e a estudante de Relações Públicas. Elas já haviam participado do jogo de empresas anteriormente. Os demais professores convidados da área de Relações Públicas não conheciam a metodologia. Assim, a experiência anterior com jogo de empresas e os conhecimentos prévios (PIAGET, 1982) na área de Relações Públicas, motivaram e forneceram segurança à equipe para propor um projeto de inovação que agregou valor para a empresa laboratorial.

Propor projetos de inovação ou fazer negociações entre empresas e outros agentes econômicos/ públicos (fornecedores, banco, sindicato, etc.) não são possibilidades declaradas nas regras do simulador e nem mencionadas pelo mediador. Elas podem ou não surgir durante a vivência no jogo de empresas. Depende da interação social, da criatividade e da autonomia dos participantes. A expressão “*não sabia que eu podia fazer isso*” de alguns participantes ao se depararem com o projeto de inovação pode indicar resquícios de uma educação tradicional centrada no controle do docente e passividade do estudante.

Ao final da etapa presencial os participantes compartilharam suas aprendizagens por meio da apresentação de um seminário de práticas, muito usual no mundo das organizações. Entre os comentários, analisados anteriormente por meio do IRaMuTeQ, estão: “*Conhecimento ‘teórico’ nunca é suficiente*”, “*Respeito às diferenças*”, “*Entendimento da*

dinâmica de mercado”, “*Importância de fazer parte de uma empresa e não de um departamento*”, “*Visualização do resultado de decisões tomadas*”, “*Gerenciamento do tempo (trabalhar sob pressão)*”, “*Pensar na empresa em conjunto e distribuir tarefas*”, “*Pessoas com conhecimento e background diferentes*” e “*Levar aprendizado gerencial para outras áreas*”.

Os relatos sugerem que o Laboratório de Gestão contribuiu para a aprendizagem cognitiva, social (competitiva e cooperativa) e afetiva (SAUAIA, 1995, 1997). Os participantes reconheceram que conhecimento teórico não é o suficiente. É necessário saber fazer uso das teorias. Identificaram a necessidade de assumir e compartilhar responsabilidades. Valorizaram o trabalho em grupo e a aprendizagem com a diversidade de pessoas. Reconheceram a importância da interação social no processo de aprendizagem, tal como sugerem os princípios sócio construtivistas. Visualizaram no jogo a possibilidade de entender a organização de forma sistêmica em um contexto dinâmico.

Seis participantes consolidaram suas aprendizagens por meio da produção de um resumo crítico, submetido ao portal SimuLab, objetivando a prática do pensamento científico (CONEJERO, 2015). Entre as aprendizagens evidenciadas nos resumos, destacam-se os efeitos das estratégias empresariais no comportamento do consumidor e nos resultados da organização, o funcionamento sistêmico de uma empresa, a necessidade de atentar-se à concorrência e à influência dos *stakeholders* na empresa, *insights* sobre o papel da liderança nos grupos, a possibilidade de criação de indicadores de ativo intangível e da inclusão de variáveis no simulador relacionadas ao treinamento de pessoas.

4.3.1.1 Entrevistas com os participantes de Relações Públicas

Em seguida, procurou-se saber as opiniões dos participantes de Relações Públicas sobre a vivência na OS. Na **Figura 7** estão os termos mais frequentes nos discursos dos entrevistados dispostos em uma nuvem de palavras produzida no *software* IRaMuTeQ:

Figura 7 - Nuvem de palavras Laboratório de Gestão & Relações Públicas

Fonte: desenvolvido em IRaMuTeQ 0.7, alpha 2, 2008 – 2014.

Na **Figura 7** as palavras “relações públicas”, “jogo”, “empresa”, “pessoa”, “área”, “marketing” e “comunicação” se destacaram. Na vivência do jogo de empresas a área de marketing foi àquela com a qual os entrevistados mais se identificaram, pois investimentos nesta área incluíam atividades de comunicação com o mercado. Eles reconheceram que o jogo potencializa o trabalho em grupo e a interação entre pessoas (GIL, 2013), integração entre as diferentes áreas e visão sistêmica da empresa (SAUAIA, 2007) e ainda é um espaço para incluir atividades de Relações Públicas. Sobre os tópicos tratados nas entrevistas:

a) **Laboratório de Gestão como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem:** para um dos entrevistados o jogo de empresas é uma boa estratégia para que o estudante participe e se interesse pela aula. Destacou que se aprende mais quando se tem contato com os resultados. Outro observou que a metodologia requer maturidade do estudante e tempo e preparo do docente, pois se trata de uma mudança de perspectiva na forma de ensinar e aprender. Para o terceiro, é uma metodologia ativa que amplia a possibilidade de aprendizagem dos estudantes aproximando-os do mercado e da pesquisa. Tais constatações corroboram com resultados de estudos sobre o potencial educacional da metodologia que integra simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa (SAUAIA, 1995, 1997, 2008, 2010, 2011, 2013; SILVA, 2013; CONEJERO, 2015).

b) **Aproximações entre o Laboratório Gestão e as Relações Públicas:** os três entrevistados acolheram a ideia de incluir a função gerencial de Relações Públicas no jogo de

empresas e formas de evidenciar o impacto de suas ações na organização. Para um deles “*Se colocar Relações Públicas como uma forma de realmente melhorar a reputação das empresas e que isso vai refletir nos lucros, aí eu acho que ajuda bastante*”. Consideraram necessário mensurar os resultados das atividades realizadas por este profissional e dinamizar o jogo de empresas com “crises” técnicas ou comportamentais, ou seja, incidentes críticos que demandem prontidão do profissional de Relações Públicas. Disse um dos entrevistados: “*Acredito muito na aproximação das áreas e na sinergia que nós temos: publicidade, cursos de marketing, curso de relações públicas, administração (...), se deslocando um pouco do aspecto comunicacional e mais voltado para o lado administrativo (...)*”. Tais aspectos convergem com a necessidade de aproximar as áreas de Administração e Relações Públicas (TORRES, 2010) e de oferecer uma formação que articule de forma mais efetiva teoria e prática como recomendam as novas DCNs (2013).

c) Laboratório de Gestão como um ambiente para a formação gerencial em Relações Públicas: os participantes concordaram que o ambiente é propício para a aprendizagem gerencial e, com as devidas adequações, pode ser utilizado no ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Um deles destacou que o jogo de empresas permite ter uma visão sistêmica da organização, o que considerou ser algo essencial para o profissional de Relações Públicas agregar valor para a organização. O outro ressaltou que a falta de conhecimentos em finanças e gestão na formação dos relações-públicas pode dificultar sua atuação no mercado de trabalho. Para os participantes não dá para desvincular Relações Públicas da área de gestão. E, a aprendizagem integrada e prática dos conhecimentos destas áreas, pode consolidar a formação dos estudantes. Para o uso na área de Relações Públicas, foram sugeridos a diminuição da complexidade em algumas áreas de tomada de decisão e o uso de um indicador de reputação com impacto nos resultados da empresa. Um dos entrevistados sugeriu que este tipo de vivência fizesse parte do currículo de Relações Públicas, como uma atividade transversal e perpassasse as diferentes disciplinas. Desta forma, poderia recuperar o valor estratégico da função de Relações Públicas nas organizações (Parecer CNE/CSE nº85/2013; MORTARI e CASTRO, 2014).

d) Laboratório de Gestão & Relações Públicas na versão a distância: para um dos entrevistados a versão de um curso a distância de Laboratório de Gestão & Relações Públicas requer maior planejamento e depende do público ao qual será direcionado. Ponderou sobre a dificuldade do gerenciamento da empresa em grupo na versão *online*. Os outros dois

participantes aprovaram a ideia pela possibilidade de reunir pessoas de diversas regiões e localidades e ampliar as redes de relacionamentos. Entre os cuidados a serem tomados, foram mencionados: preparação de material didático interativo, utilização de ferramentas de mediação, tutoria e *feedback*, assim como apontaram Todorov, Moreira e Martone (2009). Para um dos entrevistados “*EAD desde que ela seja mediada e interativa realmente*”. O *design* instrucional para cursos *online* pode ser explorado em futuros estudos sobre o uso da metodologia Laboratório de Gestão nas versões semipresenciais e a distância. Sugere-se um melhor aproveitamento das ferramentas de interação *online* tais como fóruns, *wiki* e outras mídias colaborativas. Um módulo inicial de ambientação *online*, tal como sugere Kenski (2016), pode contribuir para maior adesão e aproveitamento do ambiente pelos participantes.

e) **Elementos do jogo:** Os entrevistados avaliaram em uma escala de 0 a 10 as afirmações relacionadas à mecânica, narrativa, estética e tecnologia do jogo de empresas. Aspectos como clareza do objetivo, regras econômicas do simulador, entendimento dos resultados das rodadas e informações fornecidas para o desenvolvimento das estratégias relacionam-se à mecânica do jogo e obtiveram uma média de 7,7. Por ter pouca familiaridade com os números, os participantes apresentaram maior dificuldade na compreensão das regras do simulador e dos relatórios gerenciais. A narrativa, ou seja, o caso empresarial e a sequência de eventos que se desdobra no jogo obtiveram média de 8,3. Neste caso, um dos entrevistados ressaltou que a inclusão de crises, eventos aleatórios e elementos lúdicos poderia tornar a vivência mais atrativa para a área de Relações Públicas. Na questão da estética, isto é, a atratividade visual do formulário de decisão, relatórios gerenciais e materiais de apoio, a média foi 6,6. A ideia de uma parceria com cursos de Tecnologia da Informação e Jogos Digitais foi dada por um dos participantes como forma de produzir materiais didáticos mais interativos e dinâmicos, especialmente para a versão em EAD. A tecnologia do jogo refere-se à interface que o torna possível, tais como o simulador, o portal, o livro-texto e relatórios. Este aspecto obteve uma média de 7,6. Para um dos participantes o excesso de informações no portal e o formato acadêmico do livro dificultaram a busca rápida das informações necessárias durante a vivência. Considerou-se ainda a diversão (média 9,6), a interação entre os participantes (9,3) e a satisfação (média 9,0) proporcionada pela vivência o que reforçou o potencial do jogo de empresas para desenvolver a aprendizagem social e afetiva (SAUAIA, 1995). Para um dos entrevistados a diversidade do grupo (pessoas de diferentes áreas) promoveu o respeito na hora de ouvir e decidir em conjunto.

O tempo presencial reduzido da oficina e a baixa adesão dos participantes às atividades *online* dificultaram o aprofundamento do pilar da pesquisa aplicada e a inclusão de eventos aleatórios como acontece na disciplina semestral ou num curso de maior carga horária. Embora todos os participantes tenham sido convidados a fazer e enviar ao portal o resumo crítico de um capítulo do livro texto, apenas 06 dos 12 participantes submeteram a atividade no AVA. No entanto, este tema foi abordado com os entrevistados de Relações Públicas que entenderam a proposta e a consideraram relevante no contexto do ensino-aprendizagem da graduação. Os entrevistados reconheceram o potencial educacional da metodologia para o aprendizado gerencial e para a preparação para a pesquisa dos estudantes. No entanto, não foi focalizado o seu uso para capacitar os estudantes da graduação para o exercício da docência (DCNs, 2013).

Nas anotações de campo, nas turmas de GR³⁹ e PGLS foi possível observar *insights* dos participantes durante a vivência que revelaram elementos da prática do pensamento científico (CONEJERO, 2015), tais como a constituição de sindicato para negociação de melhores condições para a indústria e a proposição de projeto voltado à sustentabilidade. Uma relação de dúvidas frequentes dos estudantes foi registrada durante as monitorias. A maioria das perguntas, no entanto, estavam mais associadas às regras do simulador, ou seja, dependiam da leitura e conhecimento das informações que constam no livro-texto⁴⁰.

Observações realizadas durante as monitorias revelaram que o entendimento das regras do simulador é assimétrica, o que não impede que os estudantes participem do jogo de empresas e produzam suas pesquisas respeitando o seu ritmo de aprendizagem. As dificuldades mais observadas foram: medo de errar, frustração com resultados negativos, gestão do tempo, mobilização de conhecimentos teóricos de diferentes disciplinas para analisar os dados, proposição de projetos de inovação e elaboração do relatório científico.

Entre as estratégias de ensino-aprendizagem, os participantes da OS, PGSS, PGLS e GR tiveram contato com a aula expositiva, discussão, leitura, resumos, seminários, avaliação por pares, jogo de empresas, pesquisa e aula em laboratório. No entanto, o potencial do Laboratório de Gestão para desenvolver competências pedagógicas e formar docentes não foi destacado pelos participantes no material analisado. Sugere-se que a dimensão “formação docente e pesquisa educacional” seja explicitada no ambiente Laboratório de Gestão e

³⁹ Na turma da graduação, os estudantes foram orientados a produzir estudos científicos a partir de atividades estruturadas baseadas nos elementos da “Monografia Racional Eletrônica” (SAUAIA, 2013), contudo, este material não foi foco de análise neste estudo.

⁴⁰ Entre as dúvidas frequentes destacaram-se àquelas relacionadas às regras do simulador (índices econômicos de cada período, cálculo do valor da hora-extra, ativação de terceiro turno, áreas funcionais descritas no simulador, taxa de imposto de renda, entre outras) e ao preenchimento do formulário eletrônico.

ênfatisada nos cursos de PGSS e OS, uma vez que estes públicos e espaços de aprendizagem demonstraram ser mais receptivos e propícios ao tema. É relevante destacar que a realização do estágio docente, tal como realizado pela pesquisadora, contribui significativamente para a preparação didático-pedagógica no uso da metodologia e realização de pesquisas educacionais neste ambiente.

O **Quadro 14** sintetiza as principais contribuições e desafios da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas constatados neste estudo:

Quadro 14 - Contribuições e desafios do Laboratório de Gestão para Relações Públicas

Contribuições	Desafios
Acolher e proporcionar aprendizagem entre pessoas de diferentes formações e níveis de conhecimentos.	Preparar docente e conhecimento da metodologia (simulador, jogo e pesquisa).
Promover aprendizagem vivencial, gerencial, interdisciplinar e contextual.	Realizar leitura prévia dos materiais (livro-texto) pelos participantes.
Contemplar aprendizagem cognitiva, social e afetiva.	Incluir decisões e função de Relações Públicas no simulador organizacional e no jogo de empresas.
Incentivar a prática do pensamento científico.	Mobilizar prontidão para proposição de projetos de inovação e produção de pesquisas aplicadas.
Recuperar visão sistêmica da organização.	Incentivar a adesão às atividades no ambiente virtual.
Integrar teoria e prática.	Aprimorar estética dos materiais didáticos.
Utilizar múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem.	Administrar tempo disponível para condução das atividades e sua utilização pelos participantes.
Promover preparação didático-pedagógica vivencial por meio de monitoria.	Lidar com medo de errar e frustração com resultados negativos dos participantes.
Proporcionar satisfação e diversão em um ambiente interativo.	Superar dificuldade com números (matemática, contábeis e finanças) dos participantes da área de Relações Públicas.

Fonte: baseado nos dados da pesquisa

Enfim, foi possível constatar a pertinência e utilidade do estudo realizado neste capítulo para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, além de delinear os próximos passos da pesquisa. Na continuidade do trabalho, buscou-se potencializar os benefícios e minimizar os desafios da utilização da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Para isso, foram criados o simulador organizacional de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE). Ao incluir decisões e a função de Relações Públicas, o SimRPG e o JRE, destacam o valor dos relacionamentos com os públicos e da reputação para a organização juntamente com os seus impactos econômicos.

5. LABORATÓRIO DE RELACIONAMENTOS ESTRATÉGICOS: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA CONCEITUAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS E GESTÃO

No **Capítulo 4**, constatou-se que o uso integrado do simulador organizacional, do jogo de empresas e da pesquisa aplicada pode contribuir para a formação gerencial teórica e empírica dos estudantes de Relações Públicas (**Capítulo 2**). Com as devidas adaptações didáticas, pode apoiar docentes na renovação das metodologias e práticas pedagógicas dos cursos (**Capítulo 3**). Contudo, identificaram-se lacunas quanto a existência de variáveis de decisões e da função de Relações Públicas no simulador organizacional e jogo de empresas estudados.

Em uma varredura em *sites* e textos sobre simuladores organizacionais comercializados e utilizados por empresas e grupos de pesquisa brasileiros, tais como SimuLab, Bernard, Simulare, GI Micro e OGG, a função de Relações Públicas não foi identificada. Na maioria deles, as decisões de comunicação estão atreladas à função de marketing e publicidade e propaganda. Nesta perspectiva, as Relações Públicas aparecem como uma atividade operacional e ferramenta de marketing e não como uma função organizacional estratégica como defendem autores da área (GRUNIG e HUNT, 1984; SIMÕES, 1995; KIM, 2001 e GRUNIG, 2011). Outro desafio para a adaptação didática da ferramenta foi a falta de acesso aos componentes internos de modelagem dos simuladores organizacionais utilizados no Brasil.

Com o objetivo de potencializar os benefícios e superar os desafios educacionais do uso metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, foram criados e testados o protótipo do Simulador Organizacional de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE). A partir da revisão da literatura foi desenvolvido o modelo conceitual⁴¹ e matemático do SimRPG. O modelo didático contemplou o material de apoio aos participantes e as orientações pedagógicas para apoiar docentes na condução do JRE. Os testes com estudantes confirmaram a aceitação e a usabilidade da ferramenta para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Juntamente

⁴¹ As primeiras ideias do modelo conceitual do SimRPG foram apresentadas e publicadas nos textos “Simulador organizacional e jogo de empresas: proposta de criação de um ambiente de ensino-aprendizagem em Relações Públicas” (GROHS e GROHS, 2016) e “Simulador de relacionamentos estratégicos em organizações” (GROHS, GROHS e SAUAIA, 2016).

com o JRE, a estratégia demonstrou-se efetiva ao combinar satisfação e aprendizado na educação das Relações Públicas.

Concluiu-se que, além de uma inovação para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, o uso do SimRPG articulado ao JRE constitui uma metodologia construtivista de educação gerencial, contextual e interdisciplinar. Uma vez que articula teoria e prática e aproxima as áreas de Relações Públicas e Administração, é propícia para incentivar a autonomia e criatividade docente e discente e auxiliar na adequação dos cursos às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Pode ainda ser enriquecida com atividades de pesquisas para consolidar a prática do pensamento científico. Esta nova proposta educacional, inspirada na metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013), foi denominada de Laboratório de Relacionamentos Estratégicos.

5.1 SimRPG: objetivo, cenário e características gerais

O Simulador de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) foi criado com o objetivo de apoiar simulações gerenciais⁴² nas quais os participantes praticam conceitos de Relações Públicas e Gestão. A simulação gerencial para o uso do SimRPG foi denominada de Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE). A sigla RPG, abreviação de *Role Playing Game*, também remete as características do jogo de interpretação de papéis uma vez que os participantes assumem funções gerenciais e lidam com as incertezas presentes no jogo.

Cabe destacar que a ferramenta foi desenvolvida para: 1) dar apoio à aprendizagem vivencial, gerencial, interdisciplinar e contextual; 2) promover a adequada articulação entre teoria e prática comunicacional e organizacional e 3) instrumentalizar docentes para o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

O cenário ou caso empresarial⁴³ (SAUAIA, 2013) descreve um mercado de empresas do setor de tecnologia. O principal produto comercializado são “computadores portáteis” vendidos no mercado doméstico especialmente para o setor varejista. Para efeito de parametrização do cenário utilizou-se dados do setor de tecnologia do mercado brasileiro⁴⁴.

⁴² Jogos de empresas e simulações gerenciais são termos utilizados como sinônimos nesta tese.

⁴³ A criação do cenário considerou: 1) vivência da pesquisadora com o simulador SimuLab; 2) *insights* dos entrevistados de Relações Públicas (**Capítulo 4**) que consideraram o caso empresarial/ narrativa interessante.

⁴⁴ Uma pesquisa de preços do bem comercializado neste mercado e nos demonstrativos financeiros de empresas da área contribuiu para a parametrização do cenário. Considerando que a ferramenta é um modelo simplificado da realidade, tais dados foram ajustados para a melhor utilização didática do artefato.

A estrutura de mercado representa um oligopólio. É caracterizada pelo número reduzido de empresas vendedoras, um número elevado de compradores, a existência de diferenciação dos produtos e assimetria de informações disponíveis entre os competidores (ROSAS e SAUAIA, 2006b).

São empresas vulneráveis às condições do contexto do país. Os indicadores macroeconômicos presentes no SimRPG são o IGP (índice geral de preços) e o IVS (índice de variação sazonal). O primeiro indica a inflação/ deflação do período, influencia no poder de compra da moeda e impacta nos custos das empresas. O segundo indica períodos de maior ou menor demanda no mercado de acordo com eventos/ datas comemorativas e impacta nas vendas das empresas.

Os incidentes críticos ou eventos aleatórios dinamizam o cenário. São acontecimentos políticos, legais, sociais, culturais, entre outros que podem ser inseridos pelo docente ou surgir entre os participantes durante a vivência. Poderá haver momentos de competição e de cooperação como afirma Sauaia (2013). Por exemplo, o docente pode inserir um incidente no qual o protesto de um grupo ativista contra o descarte inadequado de lixo eletrônico acarrete determinado ônus para as empresas que atuam no setor de tecnologia. O impacto do evento, no entanto, dependerá do tipo de relacionamento que a empresa tem com este público e/ou dos investimentos e ações de responsabilidade que elas realizam.

Tais condições exigem das organizações operantes uma atuação sustentável e a construção e manutenção de relacionamentos estratégicos com seus públicos. No SimRPG, os públicos diretamente envolvidos são: consumidores, fornecedores, funcionários, acionistas, governo, mídia e comunidade. Embora outros públicos não estejam explicitados no SimRPG, eles podem ser explorados durante o JRE. O docente pode ainda solicitar ao projetista que determinado público seja incorporado à ferramenta de acordo com suas necessidades didáticas. No exemplo anterior, o tipo de relacionamento com a comunidade poderia balizar o impacto do protesto com os ativistas, pois este evento pode interferir no apoio da comunidade às práticas da empresa. Caso queira amenizar o efeito do incidente crítico, os estudantes “gestores” podem ser convidados a propor uma ação de comunicação com o público envolvido conforme desafio apresentado. Assim, o docente pode explorar conceitos e teorias de Relações Públicas tais como classificação e análise de públicos, modelos de comunicação, opinião pública, responsabilidade empresarial, mensuração de resultados entre outros.

No SimRPG são dois os indicadores de sucesso da organização: o ROE (*Return On Equity*) e o IRP (Índice de Reputação). O primeiro (ROE) mede a capacidade da empresa em gerar valor financeiro utilizando os seus próprios recursos. Relaciona o lucro líquido obtido

no decorrer dos períodos com o patrimônio líquido da empresa. O segundo (IRP) afere a qualidade dos relacionamentos e a percepção dos públicos em relação às práticas gerenciais da organização. O IRR⁴⁵ (Indicador de Rentabilidade e Reputação) relaciona o ROE e o IRP e indica o desempenho geral da empresa no mercado.

As funções gerenciais representadas no JRE e as principais variáveis presentes no SimRPG podem ser observadas no **Quadro 15**:

Quadro 15 - Funções gerenciais, responsabilidade e variáveis relacionadas

Função gerencial	Responsabilidade no JRE	Principais variáveis no SimRPG
Diretor Geral	Responsável pelo planejamento estratégico da empresa, liderança e articulação das demais diretorias.	IVS e IGP
Diretor de Marketing	Responsável pelo gerenciamento da demanda e do composto mercadológico.	Preço*, Marketing* e P&D*
Diretor de Produção	Responsável pelo gerenciamento da produção.	Volume de produção*, Matéria-prima*, Fábrica*, Estoques
Diretor de Recursos Humanos	Responsável pelo gerenciamento das pessoas (selecionar, integrar, treinar, manter e avaliar)	Mão-de-obra*
Diretor de Relações Públicas	Responsável pelo gerenciamento dos relacionamentos com os públicos e da reputação da organização.	Relacionamento com funcionários*e demais públicos, Ações de Responsabilidade* e Serviço Agregado ao Consumidor*
Diretor de Finanças	Responsável pelo gerenciamento do caixa, demonstrativo de resultados, projetos de investimentos, controle da rentabilidade.	Imposto de Renda, Dividendos, Despesas financeiras, Despesas administrativas, Outros gastos/receitas**, Depreciação, Manutenção.

*Variáveis de decisão no SimRPG.

**Variável disponível no formulário de decisão cujos valores dependem de incidentes críticos/ negociações que possam surgir durante a vivência.

Fonte: autor

No **Quadro 15** estão as principais funções, reponsabilidades e variáveis do SimRPG. São seis funções gerenciais e dez variáveis de decisões (*). As demais variáveis são computadas pelo sistema e devem ser monitoras pelos gestores. Embora as responsabilidades estejam segmentadas por funções, algumas áreas tais como Relações Públicas e Recursos Humanos compartilham atividades e decisões, neste caso, a decisão de relacionamento com os funcionários. O diálogo, a interdependência entre as áreas funcionais e a recuperação do caráter sistêmico da organização são aprendizagens estimuladas pela vivência.

Além disso, o JRE pode e deve ser enriquecido com atividades didáticas que complementem o sentido das variáveis explícitas no SimRPG. A equipe de gestores (estudantes) é convidada a produzir um plano estratégico para a empresa no qual o Diretor Geral é responsável pela sua estruturação, implementação e controle. Quando novos

⁴⁵ Embora a reputação tenha impacto indireto no ROE, neste cenário pedagógico de aprendizagem das Relações Públicas, optou-se por valorizar as empresas que investem nos relacionamentos com os públicos. Desta maneira, o IRR foi calculado a partir da equação: $ROE \times 100 + IRP \times \left(\frac{1}{2}\right)$.

estudantes são introduzidos nas equipes, os diretores de Recursos Humanos, por exemplo, podem ser convidados a realizar o processo de seleção e integração do novo membro na empresa. As possibilidades didáticas são amplas uma vez que a vivência permite reproduzir, ainda que de forma simplificada, o mundo dos negócios (KEYS, 2010).

Com o objetivo de controlar a parametrização utilizada foram estabelecidas faixas mínimas e máximas para as variáveis de decisões disponíveis no SimRPG. No **Quadro 16**, a sua classificação de acordo com a literatura revisada no **Capítulo 4**:

Quadro 16 - Classificação do SimRPG

	Classificação	Descrição
Abrangência	Geral	Representa 06 áreas funcionais da empresa.
Complexidade	Simples	10 variáveis de decisões.
Interatividade	Interativo	As decisões de uma organização afetam o mercado e as decisões das demais organizações.
Comportamento das variáveis	Determinístico	As decisões são processadas a partir de modelos matemáticos. A parametrização é dada pelo projetista e/ou docente.
Informatização	Computacional	Projetado em Excel 2010.
Tomada de decisão	Físico/ eletrônico	O formulário de decisão é físico. Planilha de Apoio as Decisões (PAD) é eletrônica.

Fonte: baseado em Keys e Wolfe, 1990 e Bernard, 2006.

No **Quadro 16** se observa as principais características do SimRPG. O modelo matemático é determinístico, pois a partir das mesmas decisões dos jogadores, o artefato produz os mesmos resultados. No entanto, cenário e resultados são influenciados por fenômenos humanos e aleatórios uma vez que o jogo é estratégico, interativo e acontece sob condições de incerteza. Em relação ao nível de informatização, a princípio, o SimRPG foi projetado em dois módulos de *Excel* 2010⁴⁶:

1. **Módulo do professor:** contém o gerenciador (processamento das decisões), dados do cenário (parametrização do caso empresarial), relatórios gerenciais do mercado (resultados de todos competidores) e relatórios gerenciais da empresa (resultados de cada organização). Estas planilhas estão interligadas. O gerenciador é calibrado com os dados do cenário. Após o processamento das decisões, o gerenciador produz os resultados que vão alimentar os relatórios gerenciais das empresas e do mercado.

⁴⁶ A modelagem matemática e o desenvolvimento dos módulos (professor e estudante) do SimRPG em *Excel* 2010 foram elaborados pelo profissional Luis Fernando Martins Grohs que trabalhou no projeto no período de fevereiro/2016 a julho/2017.

2. **Módulo do estudante:** contém uma planilha dinâmica de apoio as decisões (PAD) na qual o participante pode testar suas decisões. Está estruturado em três blocos verticais (situação da rodada/ decisões gerenciais/ situação projetada) e quatro blocos horizontais (decisões de demanda/ decisões de oferta/ decisões de relacionamentos/ informações financeiras). Para os resultados projetados a PAD utiliza como parâmetros três possíveis cenários (otimista, conservador e pessimista) permitindo que o participante teste diferentes tipos de estratégias. Inclui uma planilha de *inputs* dos resultados de cada rodada para atualização da PAD.

A **Figura 8** sintetiza, na forma de mapa conceitual, a logística do SimRPG e do JRE:

Figura 8 - Logística do SimRPG e JRE

Fonte: autor

Na **Figura 8** observa-se que o JRE é uma vivência educacional apoiada no uso do SimRPG. Os participantes elaboram um plano estratégico, tomam decisões e analisam os resultados. O simulador processa a decisões imputadas e gera os relatórios de saída que servem de material analítico para os participantes.

O gerenciador é a “caixa preta” do simulador (PRAY e GOLD, 1982). Nele, estão relacionadas as equações matemáticas e algoritmos que representam a lógica conceitual do SimRPG. Informações qualitativas foram incorporadas à PAD e aos relatórios de saída para que os participantes assimilem melhor as regras do simulador e possam ter mais familiaridade com o significado de cada decisão tomada. Ao fornecer dados quantitativos e qualitativos que apoiam a tomada de decisão e a análise de resultados dos jogadores, o SimRPG diferencia-se

das ferramentas meramente lúdicas que priorizam resultados subjetivos e das plataformas que produzem dados puramente quantitativos.

Cabe frisar que o simulador deve ser um instrumento didático flexível às necessidades do docente. Este, por sua vez, deve apropriar-se de suas funcionalidades. Arbex *et al* (2006) identificaram limitações como pouco conhecimento da ferramenta por parte do docente e deficiências no artefato para contemplar as suas necessidades educacionais. Portanto, o simulador deve servir de suporte à aprendizagem prática dos participantes podendo ser parametrizado e ter a sua complexidade adaptada às necessidades do docente.

Para melhor entendimento didático, o SimRPG foi estruturado em três subsistemas interligados: demanda, oferta e relacionamentos.

5.1.1 Subsistema de demanda e oferta

Apoiado na lógica econômica⁴⁷ adotou-se a abordagem dos sistemas dinâmicos para a construção do SimRPG como sugere Gold (2005). Considera-se que o ambiente de negócios é complexo, caracterizado por interdependência e relações não lineares das variáveis.

As decisões tomadas por uma área funcional pode afetar o desempenho das demais e a interação com o ambiente externo afeta as operações internas da organização e vice-versa. A **Figura 9** representa a estrutura conceitual dos subsistemas de demanda e oferta do SimRPG:

⁴⁷ Lógica baseada sobretudo na lei da escassez de recursos disponíveis na sociedade. É preciso definir prioridades para produzir o máximo de bens e serviços para satisfazer as necessidades humanas ilimitadas (SAUAIA, 2006b).

Figura 9 - Subsistema de demanda e oferta SimRPG

Fonte: baseado em Gold, 2005.

A **Figura 9** ilustra uma estrutura competitiva e interdependente de mercado na qual a conjuntura econômica, o tipo de concorrência e os incidentes críticos afetam o mercado e o comportamento das empresas que dele participam.

No SimRPG, o subsistema da demanda (mercado e empresa) seguiu o modelo conceitual e matemático de Gold e Pray (1990)⁴⁸. A escolha considerou a disponibilidade, robustez e validade do modelo. Em **Apêndice 7** estão 14 das 16 equações sugeridas pelos autores para a modelagem da demanda que foram incorporadas ao SimRPG.

Por meio de funções multiplicativas, o cálculo da demanda do mercado (**Equação 1**) e de cada empresa (**Equações 2, 3 e 4**) considera as variáveis preço, marketing e pesquisa e desenvolvimento (P&D) e suas respectivas elasticidades calculadas em nível do mercado (**Equações 5, 6 e 7**) e da empresa (**Equações 8, 9 e 10**). Consistente com a teoria econômica, Gold e Pray (1990) explicam que a demanda é uma função de preço e fatores de não preço, neste caso, marketing e P&D.

A quantidade demandada está inversamente relacionada ao preço do produto e tem uma relação positiva com os investimentos em marketing e P&D. As elasticidades indicam a

⁴⁸ Já na década de 1980, Pray e Gold (1982; GOLD e PRAY, 1983, 1984) destacaram a escassez de material sobre os componentes internos de modelagem dos simuladores gerenciais. Ressaltaram que a especificação e construção das funções matemáticas e algoritmos necessários para gerar os valores das decisões são componentes importantes de qualquer simulação gerencial. A partir da análise das funções da demanda em nível do mercado e da empresa (o coração das simulações gerenciais) de oito simuladores organizacionais, os autores propuseram um modelo multiplicativo robusto validado e utilizado por desenvolvedores de simuladores organizacionais até os dias atuais (GOLD, MARKULIS e STRANG, 2011).

sensibilidade da demanda em relação às variações no preço e nos investimentos em marketing e P&D. Em certo valor da equação é determinado o ponto de inflexão destas variáveis, ou seja, momento em que a função muda gradualmente de rendimentos crescentes para retornos decrescentes. Por exemplo, um produto cujo preço esteja excessivamente abaixo do mercado pode gerar desconfiança no consumidor. Este, por sua vez, pode supor que o produto seja falsificado, roubado ou que o bem a ser adquirido não apresente os benefícios prometidos. Com isso, a redução excessiva de preço pode gerar um efeito contrário no comportamento de compra do consumidor.

O modelo inclui ainda o impacto intertemporal das variáveis preço, marketing e P&D por meio do uso de coeficientes de suavização exponencial (**Equações 11, 12 e 13**). Significa que o projetista pode controlar o efeito histórico destas variáveis na demanda atual. Gold e Pray (1990) indicam que menores coeficientes sejam aplicados em P&D (impacto de longo prazo) e maiores em preço e marketing (impacto de curto e médio prazo). Contudo, a configuração depende do cenário projetado e dos objetivos educacionais do docente. Em outras palavras, investimentos em P&D produziram resultados mais em longo prazo, uma vez que requerem tempo de aprendizagem e de apropriação dos benefícios aos produtos e processos industriais. Ainda assim, tais investimentos produziram efeitos no curto prazo, mas menos significativos.

Utiliza-se o cálculo da média harmônica (**Equação 14**) para o preço médio do mercado aproximando a simulação da realidade, pois considera maior peso à atratividade da demanda por preços menores tal como propõe a teoria econômica. Quer dizer, por exemplo, num mercado no qual uma empresa cobra 1.000 e outra 2.000 unidades monetárias pelo mesmo produto, a média aritmética seria 1.500 e a média harmônica 1.333. Logo, a média harmônica reflete melhor o valor de um preço médio aceitável no mercado.

Gold e Pray (1990) sugerem ainda duas equações para a redistribuição da demanda excessiva ou insatisfeita. Inicialmente, estas funções não foram ativadas no SimRPG devido ao cenário projetado e as necessidades didáticas do docente. Isto significa que a demanda não atendida não foi redistribuída entre as empresas atuantes no mercado, ou melhor, o consumidor insatisfeito esperaria um próximo período para adquirir o bem de consumo escasso no mercado e que atendessem melhor aos seus desejos.

A oferta do mercado depende da produção das empresas como observado na **Figura 9**. No SimRPG, quatro decisões estão relacionadas à oferta: volume de produção, mão-de-obra, matéria-prima e tamanho da fábrica. A modelagem desse subsistema foi realizada a partir de

conceitos de economia, contabilidade de custos e finanças (SAUAIA, 2013; MARTINS, 2003). Em **Apêndice 8** estão algumas das equações relacionadas à modelagem da oferta.

A capacidade de produção da empresa depende da quantidade de matéria-prima disponível (**Equações 15 e 16**), da fábrica, ou seja, tamanho da planta e equipamentos para produção (**Equações 17, 18 e 19**) e da mão-de-obra com ou sem hora-extra (**Equações 20, 21 e 22**). O uso de hora-extra depende da decisão em relação ao volume de produção definido pelos jogadores. O volume de produção efetivo (**Equação 23**) está associado, portanto, ao volume de produção programado pelos jogadores e as capacidades de sua empresa.

Tais variáveis relacionadas à oferta implicam em custos para a empresa. Optou-se por tratar a mão-de-obra direta como um gasto fixo (folha de pagamento) que engloba custo efetivamente empregado na produção e custo de ociosidade (**Equação 24**). A escolha considerou as especificidades da legislação trabalhista brasileira e as finalidades didáticas do artefato. No SimRPG, a ativação de hora-extra aumenta a produção em 25% e a despesa com folha de pagamento em 50% (**Equação 25**). A empresa também pode contratar pessoal para produzir até 125% unidades a mais do que a capacidade inicial e demitir funcionários até este mínimo inicial gerando um custo com verbas rescisórias (**Equação 26 e 27**). A ampliação e redução da fábrica também geram custos e receitas para a empresa. Para cada unidade vendida, a empresa recebe 50% do valor pago na compra da unidade. A empresa deve ficar atenta também aos custos dos estoques de matéria-prima e de produtos acabado (**Equações 28 e 29**). Outros custos relacionados à modelagem da oferta tais como manutenção e depreciação da fábrica, despesas administrativas, despesas financeiras e imposto de renda estão especificados nos dados do cenário, no gerenciador (módulo do professor) e no “Manual do Gestor” disponibilizado para os participantes.

O lucro será igual a receita total menos os custos totais da empresa (**Figura 8**). Tal como afirma Sauaia (2013), ele pode permanecer na organização, ser reinvestido em projetos de inovação ou pagos em forma de dividendos aos acionistas. No SimRPG, a distribuição de dividendos aos acionais segue a Lei das Sociedades Anônimas (Lei nº6.404, 15/dez./1976). Os custos das empresas também podem ser modificados de acordo com a qualidade dos relacionamentos que constroem com seus públicos e a influência de outras variáveis ambientais tais como o IGP (índice geral de preços).

Enfim, oferta e demanda da empresa influenciam oferta e demanda do mercado que, por sua vez, interferem na competitividade do mercado. Em outras palavras, o mercado depende dos investimentos totais das empresas que, apesar de atuarem em um ambiente

competitivo, podem se beneficiar mutuamente pelo aquecimento do setor. A preocupação exacerbada em eliminar um concorrente pode, no longo prazo, prejudicar toda a indústria.

5.1.2 Subsistema de relacionamentos

Para incluir a função de Relações Públicas na simulação gerencial e mensurar o valor dos relacionamentos com os públicos⁴⁹ para a organização utilizou-se o modelo conceitual e matemático desenvolvido por Cannon e Schwaiger (2004, 2005a, 2005b). Estes autores introduziram o conceito de reputação nos jogos de empresas, visto o seu potencial de impactar nos custos de transação com os *stakeholders* e gerar valor de longo prazo para a organização. A força da reputação de uma empresa pode diminuir seus custos de transação em alguma porcentagem cujo montante depende do mercado, da natureza das suas operações e das características dos *stakeholders* com as quais se relaciona.

Tal abordagem em relação ao valor da reputação aproxima-se com a de pesquisadores da área de Relações Públicas, como Kim (2001), Grunig (2011) e Almeida (2009) e são compartilhadas por Fombrun e Van Riel (1997, 2004). A reputação, neste caso, é entendida como a representação coletiva das ações e dos resultados da organização capaz de gerar valor para as múltiplas partes interessadas no decorrer dos anos. Ela mede a qualidade dos relacionamentos de uma organização com as partes interessadas (FOMBRUN e VAN RIEL, 1997). A reputação, portanto, é uma questão de gestão organizacional e o profissional de Relações Públicas é um dos principais responsáveis pelo seu gerenciamento. Afinal, ele é o gestor dos relacionamentos estratégicos da organização.

Para Kim (2001), investimentos em Relações Públicas têm um impacto positivo na reputação. Por sua vez, a reputação pode afetar positivamente na receita da empresa. Logo, investimentos em Relações Públicas podem impactar indiretamente no valor econômico das organizações. Segundo Grunig (2011) boas organizações desenvolvem reputação positiva principalmente porque se comunicam ativamente e desenvolvem relacionamentos de alta qualidade com os seus públicos. A partir de Fombrun e Van Riel (2004), Almeida (2009) ressaltou que a reputação positiva atua como um ímã: atrai investidores, diminui custos do capital, traz novos consumidores, retém atuais compradores, motiva funcionários, gera cobertura favorável na mídia, etc.

⁴⁹ Os termos públicos e *stakeholders* são utilizados como sinônimos nesta tese.

Cannon e Schwaiger (2005a) desenvolveram uma matriz conceitual na qual várias características da empresa estão ligadas a duas dimensões subjacentes da reputação: empatia⁵⁰ e competência. A empatia representa o grau em que as pessoas percebem uma empresa sensível às questões humanas e sem fins lucrativos. A competência representa o grau em que a empresa é capaz de produzir produtos e serviços de alta qualidade, utilizando-os para criar um negócio estável e altamente lucrativo. Na **Figura 10** observa-se a matriz que representa a posição da organização considerando a sua reputação:

Figura 10 - Classificando a posição reputacional da empresa

Fonte: Cannon e Schwaiger, 2005a, p. 194 (tradução livre)

Na **Figura 10** observa-se que ambas as dimensões são importantes para a qualidade dos relacionamentos de uma empresa. O ideal é que uma empresa tenha índices elevados ao longo das duas dimensões. No entanto, dado um *trade-off* entre os dois, pode-se supor que alguns públicos estariam mais interessados em empatia, enquanto outros na competência.

Esta matriz é uma ferramenta útil para abordar a questão da reputação da empresa em um ambiente educacional baseado em jogos. Ela compõe uma lógica conceitual organizadora para discussões antes e depois do jogo (*debriefing*).

⁵⁰ No texto original, o termo utilizado é “*sympathy*”. Utilizou-se a tradução empatia, pois esta palavra por sua etimologia está mais próxima aos valores humanos de compreensão e apreço ao outro, ou seja, tem maior antagonismo a uma empresa focada somente nos valores econômicos. *Pathos*, em grego, significa sentimento. Simpatia (*sym pathos*) significa “sentir com”, participar do sentimento do outro. E, antipatia (*anti - pathos*), é ser contra ou não participar do sentimento do outro. Empatia (do grego *en*, dentro e *pathos*), significa um modo de conhecimento do outro a partir da perspectiva do outro, isto é, baseia-se na capacidade de se colocar no lugar do outro e estabelecer uma ressonância ou comunicação afetiva com ele. Requer a construção de relações de confiança e, por isso, é uma forma mais solidária e autêntica de relacionar-se com o outro.

Na dimensão da empatia, os autores sugerem que sejam exploradas variáveis e questões relacionadas à atratividade (o grau em que uma empresa é atraente para se trabalhar, ou seja, proporciona um ambiente de trabalho de qualidade, etc.) e a responsabilidade (o grau que uma empresa é ética e se envolve com questões socioambientais, etc.). Na dimensão da competência, as sugestões relacionam-se a qualidade (serviços e valores agregados ao produto como atendimento ao cliente, inovação, etc.) e a performance (a maneira global que a empresa administra o seu negócio e mostra estabilidade e potencial de crescimento).

Desta forma, foi possível incluir variáveis de decisões de relacionamento no SimRPG e a função gerencial de Relações Públicas no JRE. Observa-se na **Figura 11** a lógica conceitual utilizada para incluir o valor da reputação no SimRPG e, em **Apêndice 9**, as equações utilizadas para formatar o modelo matemático⁵¹:

Figura 11 - Lógica conceitual do SimRPG - Subsistema relacionamentos

Fonte: baseado em Cannon e Schwaiger (2005b)

⁵¹ As equações, desenvolvidas por Cannon e Schwaiger (2005b), utilizam como referência o modelo para jogos de empresas de Gold (2005). As equações são amplas e acolhem a modelagem de simuladores que trabalham com mais de um segmento e/ou produtos no mercado. Seu uso foi adaptado para o SimRPG que trabalha com apenas um segmento e com algumas variáveis diferentes do modelo utilizado pelos autores.

No SimRPG, três decisões (RF = relacionamento com os funcionários; RESP = ações de responsabilidade e SAC = serviço agregado ao consumidor) e o resultado do desempenho econômico-financeiro (DES) associam-se aos pilares e dimensões da reputação.

É importante ressaltar que as decisões (RF, RESP e SAC) descritas no SimRPG sintetizam um conjunto muito mais amplo de atividades com os diferentes públicos. Dessa maneira, por exemplo, investir no relacionamento com os funcionários não representa meramente um investimento monetário, mas a tomada de ações concretas tais como melhorias na comunicação organizacional, programas de engajamento, treinamentos, etc. O docente, durante a vivência, pode e deve explorar pedagogicamente estes aspectos qualitativos para que os estudantes compreendam a dimensão efetiva de suas atividades e decisões.

O pilar atratividade (**Equação 30**) considera os investimentos da empresa em relacionamento com os funcionários. Este investimento é proporcional às despesas com mão de obra e pode variar de um valor negativo (economia com ações voltadas para pessoal) a um valor positivo (investimentos em programas e atividades voltadas para pessoal).

O pilar responsabilidade (**Equações 31 e 32**) considera os investimentos em ações de responsabilidade da empresa e considera os seus impactos no longo prazo. Pode constituir um diferencial competitivo quando incidentes críticos relacionados a questões éticas, sociais, culturais e ambientais interferem no cenário.

O pilar qualidade (**Equação 33**) representa a tendência da empresa de agir orientada para a satisfação das necessidades dos clientes visando agregar um valor diferenciado à sua imagem. No SimRPG, investimentos em SAC envolvem uma atenção superior a fatores que agreguem confiabilidade e qualidade ao produto da empresa.

O pilar performance (**Equações 34, 35 e 36**) relaciona-se ao desempenho econômico e financeiro da empresa. No SimRPG, utilizou-se o lucro efetivo para o cálculo deste indicador. Nota-se que este pilar não é uma decisão direta dos participantes, mas uma consequência da estabilidade econômica financeira da empresa no mercado no decorrer das rodadas.

Para cada pilar foi gerado um indicador mensurado numa escala de 1 a 5 pontos de acordo com os investimentos de cada empresa. Exceto o pilar performance que, embora mensurado numa escala de 1 a 5 pontos, considerou o resultado da empresa em relação ao resultado médio das outras empresas atuantes no mercado.

A atratividade e a responsabilidade resultaram em um índice representando a dimensão da empatia da reputação (**Equação 37**). Os pilares da qualidade e da performance constituíram o índice da competência da reputação (**Equação 38**). Ambas as dimensões

foram mensuradas numa escala de 1 a 5 pontos permitindo a cada empresa ocupar uma posição distinta na matriz de reputação da **Figura 10**.

Além disso, cada público tem interesses diferentes e se relaciona com a empresa de forma distinta conforme o grau de valorização das dimensões de empatia e competência. Os conjuntos de parâmetros representados pelas letras *a*, *b*, *c*, *d*, *e*, *f* e *g* (**Figura 11**) designam valores percentuais que somados aos seus pares (exemplo: $a1+a2$) resultam 100%. A distribuição percentual é dada pelo projetista e/ou docente conforme cenário adotado e objetivos educacionais da simulação.

Tais parâmetros serviram para mensurar, numa escala de 1 a 5 pontos, o tipo de relacionamento ou reputação da empresa com cada público específico (**Equação 39**). Posteriormente, buscou-se calcular a representatividade dos relacionamentos com cada público da empresa em relação ao mercado (**Equação 40**), afinal a reputação da empresa é contextual e tende a ser avaliada em comparação com outras organizações do mesmo setor. Por fim, calculou-se o impacto do relacionamento de cada público nas variáveis específicas do SimRPG, tal como observado na **Figura 11**:

- **P1 (consumidores):** o relacionamento construído com este público modifica a efetividade do valor investido em marketing (**Equação 41**). Desta maneira, o gasto efetivo em marketing de uma empresa será maior ou menor conforme qualidade do relacionamento ou da reputação desta empresa com os consumidores;

- **P2 (fornecedores):** o relacionamento com este público modifica o custo de aquisição de matéria-prima (**Equação 42**). Uma vez que a função de economia de escala na compra de matéria-prima não foi ativada no subsistema da oferta, o custo de transação com os fornecedores serão modificados de acordo com a qualidade dos relacionamentos que a empresa estabelecer com este público no decorrer das rodadas.

- **P3 (acionistas):** no SimRPG, o relacionamento com os acionistas modifica a distribuição dos dividendos (**Equação 43**), pois impacta nos custos de capital da empresa. A qualidade dos relacionamentos ou a reputação com este público também pode influenciar em situações nas quais a empresa busca aporte financeiro por meio de projetos de inovação.

- **P4 (funcionários):** o relacionamento com os funcionários impacta nos custos com mão-de-obra (**Equação 44**). Por exemplo, uma empresa que valoriza o ambiente de trabalho, as relações humanas e aprendizagem organizacional, conta com funcionários mais motivados, menos retrabalho, entre outros aspectos que reduzem os custos relacionados ao pessoal.

- **P5 (governo):** o relacionamento com o governo impacta na variável outros gastos/receitas da empresa (**Equações 45 e 46**). Diante de incidentes críticos (exemplo: sanções ou benefícios obtidos a partir da aprovação de novas regulamentações para o setor, parcerias entre setores público e privado, defesa de temas técnicos junto aos agentes do governo, etc.) as empresas competidoras poderão obter bônus ou ônus conforme relacionamento construído com este público. O docente pode explorar temas como ética na prática do *lobby*, transparência, *compliance*, lei anticorrupção entre outros assuntos que envolvem a relação entre agentes públicos e privados.

- **P6 (mídia):** o relacionamento com a mídia modifica a variável outros gastos/receitas da empresa. A reputação de cada empresa em relação a este público pode gerar notícias negativas ou positivas sobre as práticas da organização. Estas notícias podem ser divulgadas no informativo denominado “Boletim do Gestor” distribuído às equipes periodicamente, em redes sociais, vídeos entre outras mídias criadas com a finalidade de enriquecer o JRE. Os estudantes podem ser convidados a produzir *releases*, *press kits* e sugerir outras ações com a mídia para reduzir impactos negativos e aumentar a visibilidade da empresa de acordo com a estratégia da empresa.

- **P7 (comunidade):** o relacionamento com a comunidade também impacta na variável outros gastos/receitas da empresa. Neste caso, a qualidade do relacionamento com a comunidade poderá gerar ônus ou bônus para a empresa de acordo com os incidentes críticos inseridos no JRE. O docente pode explorar temas como Relações Públicas comunitárias, o papel social das organizações, movimentos sociais, cidadania e responsabilidade social, gestão de crises entre outros. Cannon e Schwaiger (2005b), no modelo apresentado, não descrevem os públicos mídia e comunidade. No entanto, a partir da lógica conceitual e matemática desenvolvida pelos autores foi possível incluir tais públicos no SimRPG. Para isso, baseou-se nas **Equações 45 e 46**.

Enfim, o modelo desenvolvido integra conceitos não econômicos (valores intangíveis) e conceitos econômicos (valores tangíveis). Assim, os relacionamentos construídos com os diferentes públicos podem resultar em ônus ou bônus para as organizações e devem ser explorados pelo docente em termos qualitativo e quantitativo.

5.2 Modelo didático

O modelo didático refere-se as orientações pedagógicas para os docentes que vão conduzir atividades de ensino-aprendizagem com o SimRPG e ao material de apoio aos

participantes do JRE. A partir dos cinco elementos da didática apresentados no **Capítulo 3**, observa-se na **Figura 12**, um fluxograma para a estruturação destes programas educacionais:

Figura 12 - Fluxograma para estruturação de programas educacionais

Fonte: autor

Na **Figura 11** o planejamento curricular aparece como elo articulador entre os elementos técnicos e processuais (definir objetivos, selecionar e sequenciar conteúdos, definir estratégias, recursos e atividades, avaliar e acompanhar a aprendizagem) e os elementos contextuais, teóricos e humanos (relação professor-estudante) da didática.

Quanto ao **contexto**, ao decidir pela utilização do SimRPG, o docente ou responsável pela estruturação de um programa educacional deverá verificar o tipo (oficina/*workshop* de treinamento, técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*), modalidade (presencial, semipresencial ou a distância) e a carga horária do curso. O SimRPG poderá ser utilizado em atividades complementares, de extensão e transversais, exercícios de gestão simulada dentro de uma disciplina, como disciplinas semestrais ou ainda como ambiente de iniciação científica e produção de trabalho de conclusão de curso. Além disso, é necessário verificar se a IES oferece infraestrutura (laboratório de informática, equipamentos, etc.) e apoio pedagógico suficiente para o bom desempenho das atividades tal como foi destacado por Arbex *et al*, 2006; Rosas e Sauaia, 2006a e Sauaia e Ribeiro, 2010.

Os **princípios educacionais** construtivistas são os mais propícios para fundamentar ambientes educacionais baseados em simuladores, jogos e pesquisa aplicada (SILVA, 2013). Uma vez que os docentes poderão utilizar técnicas de outras abordagens tais como a aula expositiva muito comum na abordagem tradicional ou a sistematização de ensino própria da abordagem comportamental, é fundamental que o professor não perca de vista o sentido

construtivista de sua ação pedagógica. Ou seja, que a aprendizagem ocorra num contexto significativo e desafiador no qual o estudante seja o protagonista.

A **preparação docente** é fundamental para a condução de atividades que utilizem o SimRPG e o JRE. Concorde-se com Bernard (2006) sobre a necessidade de o professor ter uma visão sistêmica da organização, apresentar vivência empresarial para melhor integrar teoria e prática, dominar o simulador que vai utilizar e a estratégia de jogos. Neste caso, o professor precisa ainda ter um conhecimento amplo das teorias, processos e estratégias de Relações Públicas. Além dos saberes da área do conhecimento (Gestão e Relações Públicas), os conhecimentos didático-pedagógicos (teorias e processos educacionais, uso do SimRPG e do JRE) devem fazer parte desta preparação. A inclusão de atividades de pesquisa, a exemplo do Laboratório de Gestão, requer preparo para orientação de trabalhos científico. Experiências de observação, participação, monitoria, pesquisa e docência em ambientes educacionais que utilizem o SimRPG e o JRE também contribuem para tal formação. A postura reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica faz parte da contínua aprendizagem docente.

Conhecer o estudante permite adequar as atividades aos diferentes ritmos, idiomas, necessidades educativas e estilos de aprendizagem. Por meio de uma conversa com o coordenador do curso, a aplicação de um questionário inicial, uma roda de conversa com os estudantes ou uma avaliação diagnóstica, o professor pode conhecer mais sobre quem são os estudantes, quais são seus interesses profissionais e expectativas de aprendizagem e seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão abordados. Por ser uma metodologia de educação ativa e cooperativa, cria-se um ambiente propício para acolher a diversidade dos estudantes e promover experiências de aprendizagem entre participantes de diferentes culturas, formações e níveis de conhecimentos. Ademais, o potencial motivacional dos jogos poderá ser explorado para engajar o estudante no processo de aprendizagem.

O **planejamento curricular** inclui a definição dos objetivos educacionais, a seleção e sequenciamento do conteúdo, definição de estratégias, recursos e atividades e avaliação e acompanhamento da aprendizagem tal como sugerido no **Quadro 5 (Capítulo 3)**. Considerando a versatilidade do SimRPG, no âmbito da sala de aula, o docente poderá elaborar o plano curricular de acordo com os objetivos educacionais definidos para o curso, disciplina ou programa de educação. Para tornar mais tangíveis as aprendizagens desenvolvidas durante a vivência no JRE, sugere-se a inclusão de atividades de pesquisa, produção de projetos de inovação, relatos de experiências, produção de seminários entre outros exercícios que estimulem a reflexão, a crítica e o processo criativo do estudante. A ênfase também deve ser dada a avaliação formativa devido ao seu caráter construtivista. Com

a finalidade de auxiliar o docente no planejamento curricular, destacam-se alguns materiais didáticos. Eles podem ser adaptados de acordo com a complexidade do programa educacional e os objetivos de ensino-aprendizagem. São eles:

a) Manual do gestor (**Apêndice 10**): material didático que descreve o caso empresarial, as regras do simulador, as funções gerenciais e o funcionamento do JRE. Tem como objetivo apoiar os participantes no entendimento da atividade e no processo de tomada de decisão.

b) Boletim do gestor (**Apêndice 11**): material informativo distribuído para os participantes no início de cada rodada. Nele, estão contidas informações sobre eventuais incidentes críticos que possam surgir durante o jogo, indicadores econômicos, sociais, legais ou eventos políticos e culturais que alteram o cenário de atuação das empresas simuladas. Deve ser atualizado a cada rodada e adaptado de acordo com as necessidades didático-pedagógicas do docente e discentes.

c) Formulário de decisão (**Apêndice 12**): documento utilizado para o lançamento das decisões justificadas pelos participantes em cada rodada do JRE. Inicialmente, foi produzido no formato físico e servirá como recurso para o mediador/ docente imputar as decisões no gerenciador do SimRPG.

d) Relatórios de saída (**Apêndice 13**): documentos produzidos a partir do gerenciador do SimRPG e que fornecem os resultados do mercado (compartilhado com todos os participantes) e de cada empresa (compartilhado com cada equipe).

e) Planilha de Apoio às Decisões – PAD (**Apêndice 14**): sistema dinâmico criado em *Excel* 2010 para que os participantes testem as suas estratégias a cada ciclo de decisão considerando dados do cenário atual e previsões para o cenário futuro em três perspectivas: otimista, conservadora e pessimista. Cada equipe é responsável pela sua PAD e pode aprimorá-la de acordo com as suas necessidades gerenciais. Prezou-se pelo caráter construtivista da ferramenta, pois é um recurso de mediação que atua na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTYSKY, 1984), ou seja, entre aquilo que o participante consegue aprender sozinho e aquilo que consegue fazer com ajuda. Os diferentes ritmos de aprendizagem e a dificuldade com os números dos estudantes de Relações Públicas constatada no capítulo anterior motivou o desenvolvimento da PAD.

f) Vídeo tutorial: material audiovisual introdutório produzido em *motion graphics* (2D), formato *full HD*, duração 2 minutos, com o objetivo situar e envolver os participantes no contexto do JRE (atividade educacional) e oferecer as instruções básicas sobre o

funcionamento do SimRPG (artefato didático). O roteiro utilizado na produção do vídeo encontra-se em **Apêndice 15**.

5.3 Testes com estudantes de Relações Públicas

Com o objetivo de verificar a aceitação e a usabilidade do SimRPG foram realizados testes⁵² em quatro turmas de graduação de Relações Públicas como observado no **Quadro 18**:

⁵² Além dos testes de aceitação e usabilidade, no período entre junho/2016 e junho/ 2017, o SimRPG passou por um contínuo processo de auditoria de fórmulas e constantes. Em conjunto com o desenvolvedor do protótipo, Luis Fernando Martins Grohs, diferentes decisões foram testadas. O objetivo foi verificar a precisão das fórmulas, localizar erros e sua origem para corrigi-los e testar as relações de precedência e dependência das variáveis utilizadas nos dois módulos do SimRPG (módulo professor e módulo estudante). A versão 25 foi utilizada nos testes com os estudantes no 2º semestre de 2016. Nos testes realizados em junho de 2017 foi utilizada a versão 35 do SimRPG. Cada nova versão representa ajustes efetivados por meio do processo de auditoria que torna a parametrização mais precisa e o sistema mais estável.

Quadro 17 - Testes do SimRPG e JRE com estudantes de Relações Públicas

Turma ⁵³	Estudantes/ grupos	Período	Carga horária	Ano	Objetivos educacionais	Disciplina/ conteúdos	Atividades desenvolvidas	Avaliação
1	23 4 grupos	Manhã	12 horas	2016/ 2	Compreender a organização como um ambiente sistêmico e dinâmico; Praticar conceitos de gestão e de Relações Públicas;	Identidade Corporativa e Cultura Organizacional - Estrutura organizacional, funções gerenciais e empoderamento - Identidade, imagem e reputação - Cultura organizacional	- Apresentação (SimRPG e JRE) - Formação de equipes e definição de funções gerenciais; - Planejamento estratégico: definição do propósito, valores, estrutura organizacional, nome e identidade visual; definição de estratégia competitiva e de relacionamento; - Tomada de decisão (1 rodada teste + 2 rodadas); - Análise de resultados (mercado e empresas) e discussão em sala.	Questionário de avaliação e autoavaliação
2	30 6 grupos	Noite	4 horas	2016/ 2	Desenvolver habilidades de planejamento, tomada de decisão, análise e liderança;	Identidade Corporativa e Cultura Organizacional - Identidade, imagem e reputação	- Apresentação (SimRPG e JRE) - Formação de equipes e definição de funções gerenciais; - Planejamento estratégico: propósito, nome e identidade visual, definição de estratégias - Tomada de decisão (1 rodada); - Análise conjunta de resultados (mercado).	
3	26 5 grupos	Manhã	8 horas	2017/ 1	Trabalhar em equipe.	Teoria e História das Relações Públicas - Teoria Geral de Excelência - Análise de públicos	- Apresentação (SimRPG e JRE) - Formação de equipes e definição de funções gerenciais; - Planejamento estratégico: definição de propósito, valores, nome e logo, análise de públicos e definição de estratégias; - Tomada de decisão (2 rodadas); - Análise de resultados (mercado e empresas) + incidente crítico + fórum das empresas.	
4	33 7 grupos	Noite	8 horas	2017/ 1				

Fonte: autor a partir dos dados da pesquisa

⁵³ Os testes foram realizados com estudantes do 1º e 2º períodos do curso de Relações Públicas da ECA/USP. No 2º semestre de 2016, os testes aconteceram na disciplina “Identidade Corporativa e Cultura Organizacional”, na qual, no período da manhã (**Turma 1**), a pesquisadora lecionou como professora conferencista e, no período da noite, contou com o apoio da professora Ma. Denise Pragana Videira, então responsável pela turma da noite na disciplina (**Turma 2**). No 1º semestre de 2017, os testes foram realizados na disciplina “Teoria e História das Relações Públicas”, no período matutino (**Turma 3**) e noturno (**Turma 4**) com permissão da professora responsável Dra. Maria Aparecida Ferrari e acompanhamento dos seus monitores – Juliana Wruck, Juliane Martins e Talles Rangel – do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Os testes aconteceram no **contexto** de uma universidade pública estadual, na modalidade presencial e durante a ministração de disciplinas específicas oferecidas no primeiro ano do curso de Relações Públicas como observado no **Quadro 18**. Foi necessário a reserva do laboratório de informática para a condução das atividades, fator que dificultou o andamento das atividades na **Turma 4** devido à indisponibilidade de sala com número de equipamentos e espaço suficiente para a quantidade de estudantes. Relevante destacar que, no período noturno, o número de estudantes por turma é maior e o tempo de aula, na prática, acaba reduzido por conta de aspectos relacionados ao transporte e a segurança no campus.

Buscou-se conduzir a vivência numa **perspectiva educacional** construtivista desafiando os estudantes com atividades diversificadas e em grupo. A ideia foi valorizar a construção social de significados por meio da interação entre os estudantes e a mediação docente. Sobre o **professor**, o JRE foi conduzido pela pesquisadora que buscou articular os conhecimentos da área específica, saberes pedagógicos e da experiência como estudante, pesquisadora, observadora e monitora na metodologia Laboratório de Gestão relatada no capítulo anterior.

Nas **Turmas 1 e 2**, a pesquisadora conhecia melhor os **estudantes** pois os havia acompanhado como monitora PAE na disciplina “Teoria e História das Relações Públicas” no semestre anterior. Além disso, na **Turma 2**, a pesquisadora trabalhou em conjunto com a professora da noite que lecionava a mesma disciplina no 2º semestre/2016. Nas **Turmas 3 e 4**, foi possível saber um pouco mais sobre o perfil dos estudantes e o programa da disciplina em conversa prévia com a professora responsável. De tal forma, a ajustar as atividades com o SimRPG aos programas das aulas. Destaca-se ainda que estudantes de outras unidades da Universidade de São Paulo, tais como da Escola Politécnica, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e do curso de Jornalismo da ECA/USP participaram da vivência. Contou-se ainda com estudantes estrangeiros, especialmente da Colômbia.

O **planejamento curricular** seguiu os objetivos educacionais gerais que consistiram principalmente em recuperar o caráter sistêmico e dinâmico da organização e levar os estudantes a praticar conceitos de gestão e Relações Públicas (**Quadro 18**). Para cada turma, as atividades foram estruturadas de acordo com os objetivos específicos e o conteúdo programático das aulas. Dos testes de 2016 para os realizados em 2017, os materiais didáticos (plano estratégico, formulário de decisão, boletim do gestor, ficha de análise de resultados e *template* de proposta de ação para incidente crítico) foram elaborados, aprimorados e adaptados. O vídeo tutorial, por exemplo, foi criado após sugestão de um dos participantes da turma de 2016, assim como o aprimoramento no Manual do Gestor.

Dada a finalidade dos testes de verificar a aceitação e a usabilidade do artefato e obter dados para aprimorá-lo, na avaliação, focalizou-se a percepção dos estudantes sobre o SimRPG e o JRE e na sua autoavaliação da experiência. Para isso, aplicou-se um questionário (**Apêndice 16**) baseado no modelo de avaliação de reação para jogos educacionais desenvolvido por Savi (2011)⁵⁴. A escolha considerou a aplicabilidade do instrumento e a sua abrangência quanto aos aspectos relacionados à motivação, a experiência do usuário em jogos e a aprendizagem como se observa no **Quadro 18**:

Quadro 18 - Estrutura geral para elaboração do questionário aplicado aos estudantes

Categorias	Subcategorias	Itens
Motivação ⁵⁵	Atenção (respostas cognitivas aos estímulos instrucionais)	Q1/ Q2/ Q3
	Relevância (percepção de que a proposta educacional é consistente com seus objetivos)	Q4/ Q5
	Confiança (expectativas positivas de sucesso decorrentes de suas próprias habilidades e esforço)	Q6/ Q7
	Satisfação (sentimentos positivos sobre a experiência da aprendizagem)	Q8/ Q9
Experiência do usuário ⁵⁶	Imersão (experiência de profundo envolvimento no jogo, desvio de foco do mundo real para o mundo do jogo)	Q10/ Q11/ Q12
	Interação social (envolvimento com outras pessoas, sentimento de compartilhar um ambiente com outras pessoas e de se ter um papel ativo nele)	Q13/ Q14/ Q15
	Desafio (adequação ao nível de habilidade do jogador, variações no nível de dificuldade e ritmo adequado)	Q16/ Q17
	Divertimento (sentimentos de diversão, prazer, relaxamento, distração e satisfação)	Q18/ Q19/ Q20/ Q21
	Competência (habilidades do jogador e sentimentos positivos de eficiência)	Q22/ Q23
	Controle (sensação de independência, domínio, autonomia, poder e liberdade)	Q24/ Q25
Aprendizagem ⁵⁷	Curto termo (baseada nos objetivos educacionais mais imediatos de um curso, atividade ou material)	Q26/ Q27
	Longo termo (busca verificar se o curso ou atividade trazem contribuição para a vida profissional)	Q28
	Recordar (lembrar informações e conteúdos previamente abordados)	Q29
	Compreender (entender e dar significado ao conteúdo)	Q30
	Aplicar (usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações)	Q31

⁵⁴Savi (2011) utilizou o modelo de avaliação de treinamentos de Donald Kirkpatrick. Composto por quatro níveis de avaliação (reação, aprendizagem, comportamento e resultados), o modelo de Savi foca na reação dos estudantes ao utilizarem jogos educacionais, ou seja, busca avaliar a experiência de aprendizagem a partir da percepção dos participantes.

⁵⁵Para a construção da categoria motivação, Savi (2011) baseou-se no modelo ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*) desenvolvido por John M. Keller. Este modelo focaliza a interação dos estudantes com os materiais e ambientes de aprendizagem.

⁵⁶A partir de diversos estudos e autores que tratam da experiência do usuário em jogos, Savi (2011) desenvolveu esta categoria para avaliar os jogos educacionais. Segundo o autor, esta categoria, muito comum na avaliação dos jogos de entretenimento, pode ser aproveitada na avaliação dos jogos educacionais.

⁵⁷Inspirado nos modelos de Moody e Sindre e da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, Savi (2011) buscou incluir itens que contribuíssem no *feedback* a respeito da percepção dos estudantes sobre a utilidade educacional de um jogo. O autor incluiu itens relacionados a aprendizagem de curto e longo termo e dos primeiros níveis da taxonomia de Bloom (recordar, compreender e aplicar). Não considerou os três últimos níveis (analisar, sintetizar e avaliar) por serem de complexidade maior e difíceis de serem avaliados por meio da percepção dos estudantes. No entanto, aspectos customizados em relação a estes itens foram inseridos neste questionário uma vez que a análise dos resultados foi complementada com perguntas abertas e pode futuramente ser aprofundada por meio da análise das atividades realizadas pelos estudantes durante o jogo.

	Analisar (subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender as relações entre as partes)	Q32
	Avaliar (julgar o valor das informações em relação a critérios estabelecidos)	Q33
	Criar (unir ideias separadas para formar um conjunto e estabelecer novas relações)	Q34
	Satisfação geral com a vivência	Q35

Fonte: baseado em Savi (2011)

Cada item (Q1 a Q35, **Apêndice 16**) foi avaliado numa escala Likert, com valores entre -2 até +2, de acordo com o grau de discordância ou concordância dos participantes. Buscou-se assegurar a confidencialidade da identidade dos sujeitos com o objetivo de garantir a autenticidade das respostas dos pesquisados. Foram inseridas questões abertas para conhecer as impressões qualitativas dos participantes sobre a vivência. Estas perguntas incluíram:

- a) pontos fortes e pontos fracos da vivência (**Turmas 1 e 2**);
- b) empresa na qual atuou, função(ões) gerencial(is) exercida(s) e principal desafio como gestor da área (s) (**Turmas 3 e 4**);
- c) principais aprendizagens (**Turmas 3 e 4**);
- d) sensação que ficou após a vivência (**Turmas 1, 2, 3 e 4**) e;
- e) observações e contribuições para melhorias (**Turmas 1, 2, 3 e 4**).

5.3.1 Avaliação do SimRPG e do JRE pelos estudantes

Do total de 112 estudantes das turmas que participaram dos testes, 93 (83%) responderam ao questionário. Foram 22 respondentes na **Turma 1**, 16 respondentes na **Turma 2**, 23 respondentes na **Turma 3** e 32 respondentes na **Turma 4**. Devido ao tempo reduzido da vivência na Turma 2, não foi possível aplicar o questionário ao término do JRE como recomenda Savi (2011). Nos dias seguintes, uma versão eletrônica do questionário foi enviada aos participantes e, desta forma, obteve-se um retorno de apenas 53%.

Para as questões fechadas (**Q1 a Q35**), realizou-se a tabulação de frequências por turma e do conjunto das quatro turmas (**Apêndice 17**). Também foi utilizado o cálculo das médias das respostas por categorias e subcategorias (**Apêndice 18**) convertendo-se a escala de -2 até +2 em notas de 0 a 10. A análise das perguntas abertas foi realizada com auxílio do *software* IRaMuTeQ com a produção de nuvem de palavras e análise de similitude.

5.3.1.1 Motivação

De maneira geral, verificou-se que o JRE teve um efeito positivo na motivação dos estudantes nas quatro turmas. Todos os itens avaliados receberam notas +1 e +2 por mais de 55% dos participantes (**Gráfico 1, Apêndice 17**). Contudo, a maior motivação foi obtida na **Turma 1**, com uma média de 7,9 (**Apêndice 18**), ou seja, na turma com maior carga horária de atividades. Um dos estudantes participantes do JRE enfatizou *“o jogo em si é muito envolvente e a planilha no final da rodada é demais! Os conceitos apresentados junto a ela também introduzem conceitos que acredito serem muito importantes no mundo da administração e que acrescentarão muito para a formação dos alunos”* (Turma 1).

O depoimento exemplifica a propensão do estudante de querer aprender quando aprecia o valor das atividades (BROPHY, 1987) e o potencial desta estratégia educacional para aumentar o seu nível de engajamento no processo de aprendizagem (BIGGS, 1999).

Dentre as subcategorias da motivação, a **atenção** se destacou nas **Turmas 3 e 4**, em especial, no que se refere ao *design* do jogo (**Q1 e Q2, Gráficos 4 e 5, Apêndice 17**). Este resultado pode ter sido influenciado pela melhoria nos materiais didáticos utilizados nas turmas de 2017, tais como a inclusão do vídeo tutorial introdutório e do Manual do Gestor. Tal aspecto pode ser aprimorado ainda mais com a utilização de exercícios prévios preparatórios⁵⁸ (SAUAIA, 2013) em turmas com tempo reduzido de atividade, como se observa na fala de outro estudante *“Acho que seria interessante aumentar a explicação sobre o funcionamento da planilha e do jogo para todos os participantes do grupo para que a informação seja mais eficaz visto que tivemos pouco tempo para discutir e entender o funcionamento geral do simulador”* (Turma 4).

Uma das limitações do uso de jogos na educação tem sido a questão do tempo e recursos disponíveis (GIL, 2013). A diminuição da complexidade das atividades ou a produção de materiais instrucionais complementares são aspectos que podem contribuir para a melhoria da dinâmica. Por exemplo, a elaboração de vídeos tutoriais para cada subsistema do SimRPG (demanda, oferta, relacionamentos), com detalhamento sobre cada variável.

A adequação do conteúdo e do funcionamento do JRE ao jeito de aprender dos estudantes (subcategoria **relevância**) obteve as maiores médias nas Turmas 1 e 3 (**Apêndice 18**), ou seja, nas atividades conduzidas em classes com menor número de estudantes e no

⁵⁸ Este tipo de atividade preparatória é utilizado por Sauaia na metodologia Laboratório de Gestão e contribui para a realização de uma avaliação diagnóstica assim como para preparação dos estudantes para o início da vivência.

período matutino. Por exemplo, no discurso anterior, o estudante identificou utilidade futura em relação ao aprendizado, enquanto para outro participante *“no geral pude ter um maior entendimento do funcionamento de uma organização e a interligação entre as áreas e perceber alguns conteúdos em ação. E então, ao longo do processo, pude aprender em nossas ações suas consequências e etc., vendo o que funcionava melhor ou pior”* (Turma 3).

O discurso mostra que, tal como já enfatizavam Keys e Wolfe na década de 1990, o uso de jogos de empresas com o apoio de simuladores organizacionais, constitui uma interessante estratégia de educação vivencial no qual os estudantes aprendem com a prática conceitual. Além disso, revela o caráter sistêmico e as conexões entre causas e efeitos no mundo dos negócios (KEYS, 2010).

A **confiança** também foi maior entre os estudantes que tiveram mais tempo de atividades, isto é, na Turma 1 (**Apêndice 18**). Um dos participantes mencionou *“achei o jogo muito envolvente, dinâmico deu para aplicar e entender muitos dos conhecimentos aprendidos por meio das aulas teóricas”* (Turma 1). O tempo escasso, como ressaltado anteriormente, foi um dos principais pontos fracos apontados principalmente pelos estudantes das turmas noturnas, como se observa na afirmação *“a simulação necessita de mais tempo, tanto para conhecer a plataforma quanto para analisar os resultados”* (Turma 2).

Considerando que, das subcategorias da motivação, a **confiança** foi a que obteve a menor média geral (6,7), tal como sugerem as abordagens educacionais comportamentais, pode-se aumentar as contingências de reforço no decorrer das atividades (SKINNER, 1972). Isso inclui, por exemplo, aproveitar os recursos tecnológicos para que cada estudante possa aprender ainda mais no seu ritmo e inserir bonificações para comportamentos e resultados parciais positivos tais como pontualidade na entrega das atividades, *quizes* sobre as variáveis do simulador e conceitos do jogo entre outros exercícios *gameificados*⁵⁹.

Na subcategoria **satisfação**, houve discordância de que é por conta do esforço pessoal que o participante conseguiu avançar nas atividades. Este resultado deve-se principalmente ao fato de todas as atividades realizadas nesta fase de testes terem sido conduzidas em grupo. Segundo um dos participantes *“a discussão e a busca pelo consenso permitiu a troca de conhecimentos”* (Turma 3). Tida como uma construção social (VYGOTSKY, 1984), a aprendizagem com os pares foi estimulada durante os testes e reconhecida como positiva pelos participantes. Com notas +1 e +2, 72% (**Q8, Gráfico 1, Apêndice 17**) dos pesquisados

⁵⁹ Na condução das atividades com a metodologia Laboratório de Gestão, Sauaia utiliza-se deste tipo de estratégias para reforçar e aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades.

concordaram com a afirmação “*estou satisfeito porque sei que terei oportunidades de utilizar na prática coisas que aprendi no jogo*”. Isso significa que, os estudantes perceberam o valor do aprendizado (BROPHY, 1987).

5.3.1.2 Experiência do usuário

A **interação social** proporcionada pelo JRE obteve notas +1 e +2 de mais de 80% dos participantes das quatro turmas (**Q13, Q14 e Q15, Gráfico 6, Apêndice 17**), sendo a subcategoria melhor avaliada na experiência do usuário. Para um dos participantes “*aprendi através do relacionamento com outras pessoas que a cooperação é muito importante na gestão empresarial*” (Turma 4). Ou ainda “*lidar com opiniões diferentes também foi desafiador já que cada diretor olhava para uma interface diferente da empresa e queria que sua área tivesse mais atenção e investimentos*” (Turma 4). Numa perspectiva construtivista crítica (FREIRE, 1978), pode-se dizer que os estudantes tiveram a oportunidade de debater com seus pares, realizar críticas sobre os objetivos financeiros e institucionais da empresa e ainda buscar o consenso para a tomada de decisões.

Além disso, diante de uma situação de tomada de decisões em grupo, os estudantes puderam refletir sobre a possível atuação dentro de uma organização. Para um deles “*ter o primeiro contato como gestor e ter tantas responsabilidades de forma rápida foi um choque*” (Turma 3). Para outro, “*senti dificuldade de gerenciar todas as partes da empresa, mas senti que gosto da área administrativa* (Turma 4)”. Desta maneira, a atividade mostrou-se reveladora como um processo de autoconhecimento dos estudantes (ROGERS, 1972).

Em seguida, destacou-se a subcategoria **desafio**, avaliada com notas +1 e +2 por mais de 70% dos participantes (**Q16 e Q17, Gráfico 6, Apêndice 17**). Neste caso, os estudantes reconheceram que o JRE ofereceu novas situações, obstáculos e variações de atividades adequadas ao seu ritmo de aprendizagem. No **Quadro 19**, alguns desafios relatados pelos participantes das **Turmas 3 e 4** em cada uma das áreas funcionais:

Quadro 19 - Desafios nas diferentes áreas funcionais

Área	Desafios relatados
Direção Geral	“compreender o funcionamento de todas as áreas” “servir de mediador para a tomada de decisões”
Marketing	“relacionar a campanha de marketing com a escala de produção” “analisar as estratégias de marketing no restante da empresa”
Produção	“adequar a produção da empresa à demanda do mercado” “acertar a quantidade de produção sendo que havia muito produto em estoque”
Recursos Humanos	“assegurar um ambiente produtivo que priorize o lado humano dos trabalhadores” “conciliar os interesses da empresa com o bem estar e necessidades dos funcionários”

Relações Públicas	“verificar as necessidades dos diferentes públicos e adequar as movimentações da empresa em relação a isso” “compreender de que forma os relacionamentos com os públicos afetam o desempenho organizacional”
Finanças	“lidar com números” “saber balancear investimentos financeiros entre os setores”

Fonte: dados da pesquisa

Os relatos, observados no **Quadro 19**, mostram que os estudantes assumiram, reconheceram e buscaram exercer suas funções gerenciais em um contexto organizacional sistêmico, dinâmico e interativo (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) que estimulou a prática de conceitos de gestão e de Relações Públicas tal como foi definido nos objetivos educacionais da atividade.

Quanto à subcategoria **divertimento**, a menor média obtida foi na **Turma 4**, com 5,7. Uma diferença significativa com as demais turmas que, na mesma subcategoria, obtiveram médias 7,4 (Turma 1); 7,1 (Turma 2) e 8,2 (Turma 3) como observado no **Apêndice 18**. Tal resultado pode ter sido influenciado por fatores contextuais tais como as condições físicas e materiais do laboratório para acomodar todos os estudantes. Arbex *et al* (2006) e Rosas e Saaia (2006a) já haviam identificado que tais fatores podem prejudicar o bom andamento da atividade. Entre as sugestões de melhorias, a que mais se destacou, na Turma 4, foi a necessidade de mais tempo de vivência e maior explicação inicial das regras do simulador, como mencionou um estudante “*explicar melhor as regras e o funcionamento da atividade e fornecer mais tempo*” (Turma 4). Estas diferenças nas avaliações entre a Turma 4 e as demais turmas também foram observadas nas subcategorias controle e competência.

A subcategoria **controle** avaliou a interface e materiais do JRE (PAD, relatórios e atividades), ou seja, ao elemento tecnologia também descrito por Schell (2008). Na Turma 1, obteve-se uma avaliação média de 7,8, na Turma 2, a média foi 7,5, na Turma 3 foi 7,7 e na Turma 4 foi 6,7 (**Apêndice 18**). Neste ponto, a interface do SimRPG é o aspecto que mais precisa ser melhorado de acordo com as sugestões dos participantes, como: “*facilitar a interface do jogo de modo a deixá-lo mais intuitivo*” (Turma 1); “*a interface no Excel não é muito atraente, apesar de muito bem organizada*” (Turma 2); “*acredito que seria interessante melhorar a visualização dos gráficos*” (Turma 3) e “*melhorar o design do jogo (layout). Deixar mais intuitivo*” (Turma 4). Relacionam-se ainda aos aspectos que interferem na atenção avaliada na categoria motivação. O SimRPG utilizado nos testes foi um protótipo desenvolvido em *Excel 2010*. Considera-se, portanto, que as limitações tecnológicas do programa tais como incompatibilidade com versões anteriores e com outros sistemas operacionais podem ser supridas futuramente com o desenvolvimento da ferramenta como um

software. Neste ponto, os elementos do *game design* descritos por Schell (2008) poderão contribuir para transformar o SimRPG em um *game* educativo de quarta geração (BERNARD, 2006).

Quanto à **competência**, o aspecto de maior discordância entre os participantes foi o fato de conseguir atingir os objetivos do jogo por meio de suas próprias habilidades (**Q22, Gráfico 6, Apêndice 17**) o que pode ser explicado ao caráter grupal das atividades realizadas na fase teste com o SimRPG. “(...) *trabalhar em equipe facilitou as tomadas de decisões em todas as áreas a fim de atingir um objetivo comum. Com isso, as habilidades de todos os integrantes do grupo se sobressaíram e foram igualmente respeitadas*” (Turma 4). Este ponto, também considerado na categoria motivação, reforça o caráter socioconstrutivista da atividade (VYGOTSKY, 1984). Neste contexto, a aprendizagem acontece num clima de ajuda mútua, cooperação, diálogo e compartilhamento de competência.

Por último, a **imersão** foi a subcategoria que obteve as menores notas com média geral de 6,3 (**Apêndice 18**). Talvez, por se tratar de um *serious game* (MICHAEL e CHEN, 2006) que requer a mobilização de conceitos de gestão e Relações Públicas e está mais focado nos objetivos educacionais, 24% dos participantes discordaram da afirmação “*eu me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real, esquecendo o que estava ao meu redor*” (**Q12, Gráfico 6, Apêndice 17**). Neste aspecto, é recomendável controlar o grau de imersão de acordo com os objetivos educacionais, inserindo incidentes críticos, introduzindo mais elementos narrativos e melhorando o *design* do SimRPG.

5.3.1.3 Aprendizagem

Das categorias avaliadas, a **aprendizagem** foi a que obteve maior média nas **Turmas 1, 3 e 4**. Somente na **Turma 2**, a categoria experiência do usuário foi melhor avaliada em relação as categorias motivação e aprendizagem (**Apêndice 18**). Este resultado pode ser explicado pela baixa carga horária de JRE a que foi submetida a Turma 2. Mas, de maneira geral, os participantes perceberam que a vivência contribuiu para a aprendizagem nas disciplinas. Todos os itens foram avaliados com notas +1 e +2 por 70% ou mais participantes de todas as turmas (**Q26 a Q34, Gráfico 11, Apêndice 17**). Interessante notar que na **Turma 1**, a percepção sobre a contribuição do JRE para a aprendizagem de longo termo superou a de curto termo o que pode estar relacionado ao número maior de carga horária na vivência.

Para os estudantes, a vivência foi mais efetiva na habilidade operatória superior de criar representada pela afirmativa “*propor soluções para os desafios que apareceram durante*

o jogo”, com maiores médias nas **Turmas 1** (média 8,2) e 3 (média 9,0), ou seja, turmas do período matutino. Equivale ainda a atividade cognitiva “aplicando” da **Figura 4 (Capítulo 3)**, a qual mostra maior engajamento do estudante no processo de aprendizagem proporcionado por estratégias educacionais ativas (BIGGS, 1999). Sauaia (2013), baseado na Taxonomia de Bloom (versão revisada por Krathwohl, em 2002), o relacionou aos processos de aprendizagem do pilar da pesquisa aplicada da metodologia Laboratório de Gestão (**Quadro 9**). Destacaram-se, entre os desafios apresentados, o desenvolvimento qualitativo de ações de relacionamento com os consumidores na **Turma 1** e, nas **Turmas 3 e 4**, a proposição de ações de comunicação diante um incidente crítico ocasionado por grupo ativista. Algumas equipes conseguiram justificar as ações propostas a partir de teorias estudadas e alinhá-las ao propósito e estratégias adotadas pela empresa.

Em seguida, destacaram-se as habilidades de reconhecer os conceitos estudados na disciplina e de compreender a organização como um ambiente sistêmico e dinâmico e o papel estratégico das Relações Públicas neste contexto. São atividades cognitivas dos primeiros níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom, as quais Sauaia (2013) relacionou aos processos de aprendizagem de reconhecer as regras do simulador organizacional e compreender as funções gerenciais. Em Biggs (1999), tais habilidades estão expressas pelos verbos “memorizando”, “tomando notas” e “descrevendo”.

Por fim, os participantes que mais perceberam conseguir fazer uso dos conceitos aprendidos na disciplina para tomar decisões no JRE, analisar os resultados obtidos no jogo e realizar críticas e perceber contradições entre resultados previstos e resultados realizados foram as **Turmas 1 e 3**, ou seja, os estudantes que participaram das atividades no período matutino (**Apêndice 18**). Tais habilidades referem-se aos níveis “aplicar”, “analisar” e “avaliar” da Taxonomia de Bloom. Sauaia (2013) os relacionou aos processos de aprendizagem de “tomar decisões”, “analisar resultados” e “criticá-los com base nas teorias” por meio de atividades de pesquisa. Em Biggs (1999) é possível associar tais processos aos verbos “explicando”, “relacionando” e “teorizando”.

Desta forma, o processo de construção do conhecimento foi assimétrico e gradual (CONEJERO, 2015) e desenvolveu-se mais de maneira dinâmica e interdependente do que hierárquica. Em outras palavras, a experiência proporcionou ampla aprendizagem, estimulando operações cognitivas das mais simples as mais complexas. Mesmo que de forma não hierárquica, a vivência estimulou as diferentes habilidades operatórias⁶⁰.

⁶⁰ Mesmo que de forma não declarativa e explícita, o fato dos estudantes conseguirem realizar todas as atividades indica que passaram pelos diferentes processos de aprendizagem. Tal como acontece com algumas atividades

Logo, para complementar a análise sobre as aprendizagens percebidas pelos estudantes em relação a vivência, estruturou-se um *corpus* formado por quatro textos com respostas qualitativas dos estudantes. Cada texto de uma das turmas constituído pelo conjunto de respostas dos participantes sobre os pontos fracos e pontos fortes do SimRPG e JRE (Turmas 1 e 2) e principais aprendizagens e dificuldades percebidas durante a vivência (Turmas 3 e 4). Com o auxílio do *software* IRaMuTeQ realizou-se a análise de similitude que permitiu identificar as coocorrências entre as palavras, mostrar as conexões entre elas e a estrutura geral da representação da vivência para os participantes como ilustra a **Figura 13**:

Figura 13 - Diagrama das aprendizagens no JRE

Fonte: desenvolvido em IRaMuTeQ 0.7, alpha 2, 2008 – 2014.

e regras que aprendemos, às vezes, é mais fácil fazê-las do que falar sobre elas. Por exemplo, caso nos peçam para que expliquemos como “engatinhamos” talvez tenhamos dificuldades, será mais fácil engatinhar do que explicar como se faz.

O diagrama da **Figura 12** representa o resultado para análise de similitude com a identificação de comunidades de termos que se relacionam tais como “empresa” e “jogo”.

Na comunidade de termos “empresa” (vermelho), conectam-se os vocábulos “mercado”, “estratégico”, “gestão”, “equipe”, “dificuldade”, “liderança” entre outros. Outras comunidades de termos (rosa e lilás) ligam-se a esta com destaque para as palavras “importância”, “relações públicas”, “comunicação”, “ambiente” em rosa e “relacionamento”, “análise”, “público”, “retorno” em lilás. Tais comunidades representam os aspectos da **aprendizagem gerencial** (SAUAIA, 1990, 1995, 2008, 2010, 2013) e o potencial da atividade para praticar **conceitos de gestão e Relações Públicas** percebidas pelos participantes.

Exemplos podem ser observados nas seguintes afirmações dos estudantes: *“o jogo é um pouco complicado no início, no entanto, ajuda a entender o funcionamento de estratégias de relacionamento”* (Turma 1); *“o simulador trouxe e deixou muito claro a importância do papel estratégico gerencial de um Relações Públicas dentro da empresa sendo essencial a presença de tais profissionais na coalizão dominante”* (Turma 3); *“a experiência nos ensinou a trabalhar em equipe, a aplicar os conteúdos das aulas e pode nos mostrar como é a experiência do dia-a-dia não só de um Relações Públicas, mas da empresa no geral”* (Turma 3); *“percebi a complexidade do meio empresarial e a dificuldade de conciliar os diferentes departamentos”* (Turma 3); *“aprendi sobre a importância da comunicação para a estratégia da empresa e também sobre aspectos de liderança e gestão”* (Turma 4).

Os discursos revelaram que o SimRPG e o JRE aproximaram as áreas de Relações Públicas e Administração (TORRES, 2010), valorizando o papel estratégico de deste profissional (MORTARI e CASTRO, 2014), tal como defendem autores da área (GRUNIG e HUNT, 1984; SIMÕES, 1995; KIM, 20001 e GRUNIG, 2011). Habilidades como liderança e conhecimentos em gestão, importantes na formação empreendedora (FERREIRA e ROSA, 2012), também foram destacadas pelos estudantes.

Na comunidade de termos “jogo” (azul celeste) encontram-se vocábulos como “aprender”, “dinâmica”, “estratégia”, “resultado”, “grupo” entre outras palavras que representam a contribuição desta estratégia educacional **construtiva** (SILVA, 2013) para a **aprendizagem vivencial** (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) ou **experiential** (KEYS E WOLFE, 1990) e desenvolvimento de **habilidades interpessoais** (BERNARD, 2006). Para um dos participantes *“a dinâmica do jogo, interação entre as pessoas tornam o jogo interessante e construtivo”* (Turma 1). Para outro *“além de ser uma forma interativa e dinâmica de aprendizagem, o jogo permitiu que nós vivenciássemos uma verdadeira empresa, em seu lado*

bom e ruim” (Turma 3). Os depoimentos revelaram que, mesmo de forma simplificada, ao reproduzir o ambiente e o contexto organizacional (KEYS, 2010), tal estratégia aproximou os estudantes da realidade e oportunizou aprendizagem cooperativa, competitiva e afetiva (SAUAIA, 1995).

A esta comunidade conectam-se ainda as comunidades dos termos “ponto” (verde bandeira), “entender” (verde abacate), “tomar” (azul *royal*) e “prático” (amarelo).

Na comunidade do termo “ponto”, destacam-se “forte” e “fraco” e ainda uma subclasse de palavras ligadas pelo termo “aula” (turquesa). Como ponto fraco, o termo funcionamento representa um dos principais aspectos indicados pelos participantes a serem melhorados no simulador: *“funcionamento um pouco complexo, demora para pegar o jeito”* (Turma 1); *“faltou um guia para explicar o funcionamento das planilhas”* (Turma 2) e ainda *“preciso entender melhor o funcionamento do mesmo”* (Turma 3). O aprimoramento do Manual do Gestor, não utilizado na Turma 2, foi uma das melhorias que surgiu no decorrer do ano de 2016 para 2017. No entanto, é necessário avançar no *design* e funcionalidade da plataforma e enriquecer a atividade com reforçadores imediatos (SKINNER, 1972) aproveitando as potencialidades educacionais das novas tecnologias de informação e comunicação.

Ao redor do termo “ponto”, as palavras “experiência”, “divertido”, “confuso”, “negativo”, “dinâmico”, representam aspectos mencionados tais como “um pouco confuso pra jogar com a pressa que estávamos” (Turma 2), “é divertido e diferente das aulas normais” (Turma 1) e “o único ponto negativo é que demorou um certo tempo para entendermos como funciona o jogo por conta da complexidade, mas depois fluiu normalmente” (Turma 1). Nesta comunidade de termos, os aspectos da diversão contribuem para motivar e engajar o estudante no processo de aprendizagem (MICHAEL e CHEN, 2006; GIL, 2013) e contrapõe-se a complexidade e abrangência do simulador que exigiu dos estudantes um olhar mais integrado e sistêmico do ambiente organizacional.

Ao termo “aula”, as palavras “acreditar”, “aplicar”, “entendimento”, “geral”, o reconhecimento do **caráter contextual** da atividade, pode ser observado *“uma primeira oportunidade de aplicar conceitos aprendidos em sala de aula, obtendo respostas satisfatórias e salientando a dificuldade de ter um panorama geral do negócio, em oposição a uma ideia anterior de que somente sua área específica mereceria atenção”* (Turma 3).

Interessante destacar neste depoimento que o estudante modifica sua visão das Relações Públicas como uma área isolada e restrita para um olhar mais sistêmico da organização e contextual da função de Relações Públicas. Ademais, reconhece a possibilidade

de aplicar conceitos aprendidos em sala de aula. Desta maneira, tal como recomenda as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a atividade mostrou-se potencialmente propícia para promover a visão sistêmica dos processos gerenciais e de comunicação e incentivar a análise conjuntural.

Ao vocábulo “entender” relacionam-se ainda palavras como “melhorar” e “conseguir” e mostram a percepção dos participantes em relação ao **caráter desafiador e interdisciplinar** (ARBEX *et al*, 2006) da atividade. Para um dos estudantes “*a maior dificuldade foi entender o jogo, o que afeta, o que e como melhorar o desempenho e como interpretar os gráficos e os dados*” (Turma 4) ou ainda “*entender as falhas da primeira rodada para conseguir melhorar no futuro*” (Turma 4). Para outro “*a proposta do jogo é ótima, faz relação com os conteúdos de outras matérias como Teorias das Organizações*” (Turma 3). Ainda, como recomenda as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), os estudantes reconheceram o potencial da atividade para articular diferentes disciplinas e foram desafiados na análise de dados qualitativos e quantitativos.

Na comunidade “tomar”, estão palavras como “decisão”, “responsabilidade”, “área”, “diferente”, “legal” e “conhecimento” o que indica que os participantes perceberam a atividade como propícia para assumir responsabilidades e desenvolver habilidades de **tomada de decisão** (SAUAIA, 2008, 2010, 2013). Para um dos participantes “*é um jeito muito legal de simular a tomada de decisões em uma empresa*” (Turma 1). Para outro “*a principal aprendizagem é tomar decisões em grupo que afetaria pessoas de fora aumentando a responsabilidade dessas decisões*” (Turma 4). Ou ainda, “*o jogo permite principalmente aprendizagem relacionada a tomada de decisões em momentos de incerteza (como será no mundo real). Permite ainda, trabalho em equipe e, a partir da dificuldade de lidar com valores e situações reais a aprendizagem de uma situação prática*” (Turma 4).

Entre as habilidades e competências necessárias para a formação do profissional de Relações Públicas (DCNs, 2013) estão ainda a tomada de decisão e a capacidade de integrar teoria e prática revelado no discurso apresentado.

De tal forma, a integração entre teoria e prática novamente é enfatizada na comunidade do termo “prático”. Nesta, estão relacionadas palavras como “teoria”, “conceito”, “lidar”, “consequência” e representa o potencial da atividade em **integrar teoria e prática** (ARBEX *et al*, 2006; SAUAIA, 2008, 2010, 2013). Segundo um dos participantes “*pude ver na prática e em números as teorias estudadas*” (Turma 1). Para outro, “*o jogo ajudou a fazer uma ponte entre a teoria que estava sendo aprendida em sala com o mercado de trabalho, ainda que uma simulação foi possível ter uma imagem mais nítida da prática*” (Turma 3). E,

ressaltando o potencial da ferramenta de integrar valores tangíveis e intangíveis, valorizando o lado econômico e humano da organização, um dos participantes destacou “*saber aplicar o conteúdo aprendido na prática de uma empresa que necessita ser bem posicionada no mercado, mas também precisa valorizar tudo que a constitui e torna ela uma empresa humana*” (Turma 4).

Neste ponto, o SimRPG e o JRE contribuíram para a aprendizagem sobre os resultados efetivos das Relações Públicas no ambiente organizacional mostrando aos estudantes o seu papel estratégico na construção dos relacionamentos com os públicos e na preservação da imagem e reputação das organizações (DCNS's).

5.3.1.4 Satisfação geral

De maneira geral, os participantes ficaram satisfeitos com a vivência, com uma média geral de 8,5 (**Apêndice 18**). Contudo, enquanto nas **Turmas 1 e 2**, a satisfação média foi de 8,6, verificou-se significativa diferença entre a média na satisfação na **Turma 3** (média 9,6) e na **Turma 4** (média 7,7).

Fatores contextuais como infraestrutura inadequada, tempo reduzido e número maior de estudantes e grupos a serem orientados na sala de aula no período noturno são fatores que podem ter contribuído para esta diferença (ARBEX *et al*, 2006; ROSAS e SAUAIA, 2006a). A experiência empresarial (BERNARD, 2006) de um dos monitores na turma da manhã também pode ter colaborado positivamente na vivência nesta classe. Neste sentido, é válida a constatação de Oliveira e Sauaia (2009, 2011) sobre a necessidade de disseminar a filosofia da aprendizagem vivencial no contexto da IES.

Uma vez que estratégias ativas demandam maior atenção individualizada dos professores aos grupos dos estudantes, o apoio pedagógico de professores tutores ou monitores é essencial em turmas com maior número de estudantes. Ademais, o desempenho do docente nunca é idêntico em todas as turmas assim como o perfil e a receptividade dos estudantes a este tipo de atividade. Por isso, na mesma linha da educação construtivista, Dias, Sauaia e Yoshizaki (2012, 2013) recomendam a utilização de diversas estratégias de ensino para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem.

Foi solicitado aos participantes que expressassem por meio de uma palavra ou frase a sensação que ficou após a vivência. Com o auxílio do *software* IRaMuTeQ, na **Figura 14**, observa-se uma nuvem de palavras produzida a partir da frequência mínima de três

ocorrências por termo computados os substantivos, adjetivos e verbos como formas ativas lematizadas:

Figura 14 - Nuvem de palavras - sensação ao final da vivência

Fonte: desenvolvido em IRaMuTeQ 0.7, alpha 2, 2008 – 2014.

Observa-se que os termos com maior ocorrência foram “satisfação” e “aprendizado” confirmando, tal como verificou Sauaia (1995) em sua tese de doutorado, a capacidade dos jogos de empresas em combinar aprendizagem cognitiva e afetiva. Ademais, os termos “interessante”, “resultado”, “grupo”, “experiência”, “vivência” e “divertido” ressaltam os benefícios da dinâmica para a aprendizagem cooperativa, competitiva e vivencial (SAUAIA, 1995; ARBEX *et al*, 2006a) .

Alguns comentários dos participantes ilustram os benefícios desta estratégia educacional, como “*realmente o jogo prende a atenção e te desafia a pensar estrategicamente a fim de atingir seus objetivos*” (Turma 1); “*o tipo de aula que eu esperava ter na USP quando entrei*” (Turma 2); “*satisfação por compreender o funcionamento das teorias e principalmente de fazer isso de forma interativa e divertida*” (Turma 3) e “*vontade de aprender e vivenciar mais o mundo corporativo*” (Turma 4). Logo, um ambiente construtivista baseado em jogos é aquele no qual o estudante tem papel ativo na aprendizagem pois estimula a busca de informações e descoberta e engaja o estudante nas atividades educacionais (GIL, 2013).

“Prática” e “teoria” também foram vocábulos que se destacaram: “*a vivência foi muito positiva para a compreensão de conceitos teóricos na prática*” (Turma 3) e, reconheceu outro estudante, “*a prática é essencial para entender a teoria*” (Turma 4). Necessário frisar que

uma das finalidades da construção do SimRPG foi justamente promover a adequada articulação entre teoria e prática comunicacional e organizacional como recomendam as novas DCNs (2013).

Embora com baixa ocorrência, identificou-se o termo “frustração”, “confusão” e “falta de tempo” nas impressões finais dos participantes, especialmente nas **Turmas 2 e 4**, como: “*iniciamos o jogo sem conhecer todas as funções, talvez por falta de tempo*” (Turma 2); “*apesar da confusão em entender os investimento, houve aprendizado satisfatório*” (Turma 4), “*precisava de mais tempo*” (Turma 4) e ainda “*frustração, animação, competitividade*” (Turma 4).

Diminuir a complexidade das atividades para turmas com menor carga horária é um desafio que fica para os docentes em futuras aplicações. Desenvolver a habilidade de administrar o tempo e a atitude de lidar com erros e frustrações decorrentes de resultados negativos são importantes aprendizagens a serem trabalhadas para uma formação para o mercado de trabalho e para a vida. Neste sentido, é necessário ressaltar que, segundo Piaget (1982), a construção das estruturas da inteligência é condição necessária, mas não suficiente, para a socialização, para o desenvolvimento moral e afetivo. Logo, a aprendizagem não é um processo apenas cognitivo, pois o indivíduo que toma contato com o ambiente pode desenvolver a afetividade e a moralidade. E, por isso, a relevância deste tipo de atividade para uma aprendizagem plena.

Interessante destacar que a atividade foi conduzida com turmas de primeiro ano de graduação, ou seja, que pouco ou nenhum contato tiveram com o mundo do trabalho e/ou com outras disciplinas do curso. Um dos participantes afirmou: “*acho que se jogássemos mais para frente do curso aproveitaríamos mais*” (Turma 4). Na opinião de outro “*para os alunos que gostam de aulas práticas é um bom exercício para primeiro ano*” (Turma 2), ou ainda, como sugeriu um participante “*acho até que poderia se tornar uma disciplina no curso*” (Turma 3).

Considera-se que este tipo de metodologia, como mostrado no capítulo anterior, é propícia para acolher e promover a aprendizagem entre pessoas de diferentes formações, níveis de conhecimento. De acordo com Sauaia (1995, 2013), tais ambientes podem ser desenhados como atividade complementar, disciplina curricular, oficina de treinamento, ambiente de iniciação científica e para produção de trabalho de conclusão de curso.

Enfim, no **Quadro 20**, sintetizam-se as principais contribuições e desafios constatados na experiência com o SimRPG e o JRE:

Quadro 20 - Contribuições e desafios verificados nos testes com o SimRPG e JRE

Contribuições	Desafios
Combinar aprendizagem e satisfação.	Administrar tempo disponível para condução das atividades e sua utilização pelos participantes.
Motivar o estudante para a aprendizagem	Lidar com limitações de recursos físicos e materiais tais como laboratórios e computadores disponíveis.
Promover cooperação, competição, trabalho com os pares, diálogo, liderança e negociação – aprendizagem social e afetiva.	Aprimorar interface do simulador (tonar mais intuitivo, dinâmico e atrativo)
Proporcionar tomada de decisão.	Aprimorar aspectos relacionados à imersão (mais elementos narrativos, incidentes críticos, <i>design</i> visual)
Proporcionar a prática de conceitos de gestão e Relações Públicas – aprendizagem gerencial	Lidar com frustração diante resultados negativos.
Promover a interdisciplinaridade e aprendizagem contextualizada.	Trabalhar com sala de aula com elevado número de alunos.
Mobilizar diferentes habilidades cognitivas (das mais simples as mais complexas)	Preparar professores e monitores para condução e apoio pedagógico das atividades.
Recuperar o caráter sistêmico da organização valorizando o papel estratégico das Relações Públicas.	Aperfeiçoar materiais didáticos e estratégias pedagógicas para apresentação dos aspectos introdutórios da dinâmica.
Aprender por meio da experiência e dos desafios.	Aumentar confiança individual dos participantes (inserir reforçadores imediatos tais como exercícios individuais e <i>gameificados</i>).
Integrar teoria e prática.	Enriquecer com atividades de pesquisa (consolidar os conhecimentos desenvolvidos neste ambiente).
Combinar valores tangíveis e intangíveis - aprendizagem sobre resultados efetivos das Relações Públicas.	Incluir atividades de preparação prévia dos estudantes e motivá-los para a sua realização.

Fonte: baseado nos dados da pesquisa

Da análise do conteúdo dos discursos dos participantes e da autoavaliação sobre a aprendizagem, concluiu-se que, a exemplo da metodologia Laboratório de Gestão, o SimRPG e o JRE contribuíram para a aprendizagem vivencial, gerencial, contextual e interdisciplinar dos estudantes de Relações Públicas. Também acolheu estudantes de diferentes áreas, culturas e níveis de conhecimento. A aproximação entre as áreas de Relações Públicas e Administração foi percebida e a estratégia educacional construtivista propiciou a integração dos conteúdos teóricos às práticas do mundo do trabalho, segundo os participantes.

Embora o pilar pesquisa aplicada não tenha sido explorado nesta análise, considera-se que o ambiente é adequado para a prática do pensamento científico (CONEJERO, 2015). Índícios desta prática, por exemplo, estão nos questionamentos que surgiram durante a vivência, na mudança de estratégia das equipes diante do reconhecimento dos próprios erros, na modificação de concepção sobre a abrangência das atividades de Relações Públicas e nos *insights* e soluções propostas para suas empresas diante incidentes críticos.

Desta maneira, é viável e recomendável em programas com maior carga horária, enriquecer o ambiente com atividades mais sistemática de pesquisa em conjunto com o uso do

SimRPG e do JRE compoendo assim a metodologia aqui denominada de Laboratório de Relacionamentos Estratégicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para o uso de estratégias ativas no ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Para isso, adotou-se o construtivismo como fundamento epistemológico e pedagógico do trabalho, ou seja, buscou-se coerência entre a ‘forma como se pensa’ e se ‘prática ciência e didática’.

Por um lado, a pesquisa torna-se em si mesma um exemplo de didática, pois serve como referência para uma prática educativa fundamentada pedagogicamente (*ciência didática*). Do outro, a ação didática torna-se científica ao submeter pesquisador/professor e estudantes ao processo reflexivo e empírico de construção de conhecimentos (*didática científica*). É sob este duplo enfoque que devem ser compreendidas essas considerações.

Antes de tecer as contribuições, limitações e possíveis desdobramentos desta pesquisa, cabe sintetizar e associar os principais resultados e conclusões destacadas nos quatro estudos realizados:

1. Por uma aprendizagem gerencial teórica e prática das Relações Públicas

O estudo “*A trajetória da formação em Relações Públicas no Brasil*” teve como objetivo conhecer o estado da arte da formação nacional em Relações Públicas, identificando os principais desafios dos cursos no decorrer da história. Com mais de 100 anos de existência no Brasil, a prática profissional de Relações Públicas foi regulamentada há 50 anos, culminando na abertura e expansão dos cursos de graduação. Contudo, a partir de 2010, verificou-se uma significativa redução no número de cursos, passando de 112 em 2009 para 66 em 2015. Segundo Kunsch (2015), uma formação inadequada às demandas sociais e do mercado de trabalho é um dos fatores mais importantes que pode ter ocasionado tal diminuição. Em 2010, teve início o mais recente processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais destes cursos. Instituídas em 2013, tais diretrizes exigem da academia novas reflexões e ações em relação aos seus processos pedagógicos e à formação dos estudantes. Identificou-se como desafios a preparação dos estudantes para a pesquisa (OLIVEIRA, 2007; FERRARI, 2017a), para o exercício da docência (FERRARI, 2017a), para o uso de novas tecnologias (RHODEN, 2013) e para a atuação estratégica nas organizações (MORTARI e CASTRO, 2012) e, empreendedora, no mundo do trabalho e sociedade (FERREIRA e ROSA, 2012). Concluiu-se que, de maneira geral, é necessário avançar na formação gerencial teórica e empírica dos estudantes, reduzindo o descompasso entre os conteúdos acadêmicos e as práticas do mundo do trabalho (LOPES; POBLACIÓN e

DA VIA, 1992; TONDATO, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2014; FERRARI, 2017b) e aproximando as áreas de Administração e Relações Públicas (LEMO, 1986; SIMÕES, 1995; ZAPATA, 1998; FERRARI, 2006; TORRES, 2010; FRANÇA 2012).

2. Pela renovação das práticas didático-pedagógicas

O estudo *“Didática das Relações Públicas: um retrato do processo ensino-aprendizagem no Brasil”* teve como objetivo compreender o processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas a partir dos elementos da Didática. Adotou-se a perspectiva fundamental da didática (CANDAU, 1984), na qual se focalizou o ensino-aprendizagem como um processo técnico, humano e político-social embasado em teorias pedagógicas. Neste sentido, consideraram-se os elementos, contexto, princípios educacionais, professor, estudante e currículo no âmbito da sala de aula para analisar resultados obtidos em pesquisas com egressos, professores e coordenadores dos cursos de Relações Públicas (FERRARI, 2017a; 2017b) e em experiências de estágios docentes realizadas neste curso. De um lado, com professores e coordenadores dos cursos, verificou-se a contradição entre as concepções educacionais mencionadas pelos docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas. Como exemplo, cita-se o uso exagerado de aulas expositivas em detrimento das estratégias educacionais ativas, tais como jogos e simulações, e a baixa prioridade dada a formação didática pedagógica na hora de contratar docentes nos cursos. Por outro lado, com egressos e estudantes de Relações Públicas, identificou-se maior interesse pelas estratégias ativas e valorização dos fatores afetivos e sociais no processo ensino-aprendizagem. Conclui-se que é preciso avançar na formação dos professores universitários de Relações Públicas na busca pela renovação de práticas didáticas fundamentadas pedagogicamente.

3. Pelo uso de estratégias educacionais ativas na educação gerencial

O estudo *“Laboratório de Gestão: contribuições e desafios para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas”* teve como objetivo verificar as contribuições e os desafios educacionais da metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013) para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Reconhecida pelo seu caráter vivencial e potencial de integrar teoria e prática na aprendizagem gerencial e científica dos estudantes, esta metodologia educacional apoia-se em três pilares conceituais: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Por meio de estudos participantes em turmas de graduação em Administração, pós-graduação *lato* e *stricto-sensu* em Gestão e oficina semipresencial com professores e estudante de Relações Públicas, constataram-se benefícios

da metodologia para acolher e proporcionar experiências de aprendizagem entre pessoas de diferentes formações e níveis de conhecimentos. Contudo, foram identificadas lacunas quanto a existência de variáveis de decisão e da função de Relações Públicas no simulador organizacional e jogo de empresa estudados. Concluiu-se que, a exemplo do Laboratório de Gestão, o uso combinado de simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada pode contribuir amplamente para a formação gerencial teórica e empírica dos estudantes de Relações Públicas e apoiar docentes na renovação das práticas didático-pedagógica.

4. Pela construção de uma metodologia educacional para a prática conceitual de Relações Públicas e Gestão.

O estudo *“Laboratório de Relacionamentos Estratégicos: construindo uma metodologia educacional para a prática conceitual de Relações Públicas e Gestão”* buscou potencializar os benefícios e minimizar as limitações educacionais da metodologia Laboratório de Gestão para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. A partir de modelos conceituais e matemáticos desenvolvidos por Gold e Pray (1990; GOLD, 2005) e Cannon e Schwaiger (2004, 2005a, 2005b), elaborou-se o protótipo do Simulador de Relações Públicas e Gestão (SimRPG) e o modelo didático para condução do Jogo de Relacionamentos Estratégicos (JRE) contemplando variáveis de decisões e a função de Relações Públicas no artefato e na vivência. Contribuíram ainda para tal desenvolvimento os estudos realizados no âmbito da metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013). Testes realizados com 112 estudantes de quatro turmas do curso de Relações Públicas da ECA/USP mostraram o potencial construtivista e interdisciplinar do SimRPG e do JRE ao motivar os estudantes, recuperar o caráter sistêmico da organização e o papel estratégico das Relações Públicas. Também promoveu aprendizagem gerencial teórica e prática que articulou conhecimentos e experiências das áreas de Administração e Relações Públicas. Gerenciar o tempo e os recursos disponíveis, aprimorar a interface do simulador e aumentar a confiança individual dos participantes foram desafios identificados neste ambiente. Concluiu-se que, além de uma inovação para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, o uso do SimRPG e do JRE é propício para incentivar a autonomia e criatividade docente e discente, assim como auxiliar na adequação dos cursos às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Pode ainda ser enriquecido com atividades de pesquisas para consolidar a prática do pensamento científico. Esta nova proposta educacional, inspirada na metodologia Laboratório de Gestão (SAUAIA, 2008, 2010, 2013), denomina-se Laboratório de Relacionamentos Estratégicos.

Dessa maneira, observa-se na **Figura 15** a articulação dos quatro estudos realizados:

Figura 15 - Articulação dos estudos realizados na tese

Fonte: autor

No primeiro estudo obteve-se um **diagnóstico** inicial dos cursos de Relações Públicas, no qual foi possível atentar-se para uma série de desafios na formação dos estudantes de Relações Públicas. Além disso, concluiu-se sobre a necessidade de aprofundar a investigação sobre o processo ensino-aprendizagem nos cursos. O segundo estudo **analisou a situação educacional** dos cursos a partir dos elementos das didáticas e permitiu identificar onde avançar, ou seja, nas iniciativas didático-pedagógicas.

Na **pesquisa de soluções**, focalizou-se o estudo sobre a metodologia educacional Laboratório de Gestão (LG) e seus pilares conceituais, isto é, simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Procurou-se adaptar didaticamente tal metodologia para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, resultando numa **solução customizada**, ou seja, na criação, aplicação e avaliação do SimRPG e do JRE e proposição da metodologia Laboratório de Relacionamentos Estratégicos (LRE).

Finalmente, estruturou-se o **Quadro 21** que reúne os principais desafios identificados nos cursos nos dois primeiros estudos (diagnóstico e análise do problema) e as soluções identificadas no terceiro e quarto estudo (pesquisa de soluções e solução customizada):

Quadro 21 - Desafios Relações Públicas e soluções LG e LRE

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DO PROBLEMA								
CONTEXTO		PRINCÍPIOS		PROFESSOR		ESTUDANTE		CURRÍCULO
Falta de apoio pedagógico	1. Formação vivencial de monitores 2. LRE - uso de tutoriais e materiais didáticos adaptados para RP	Contradição entre concepção educacional e práticas pedagógicas	É uma metodologia ativa compatível com diversas concepções pedagógicas	Baixa atenção ao uso de novas tecnologias para educação	Utiliza ambiente virtual de aprendizagem Compatível com uso de Inteligência Artificial e redes de aprendizagem	Falhas na formação para pesquisa	Incentiva a prática do pensamento científico	DCNs requerem maior interdisciplinaridade 1. Promove aprendizagem interdisciplinar e contextual 2. Articula diferentes disciplinas em um ambiente complexo
Falta de recursos financeiros/materiais	1. São necessários recursos para o laboratório 2. LRE : Uso de artefato aberto 3. LRE : Não requer internet mas ainda depende de estrutura	Falta de ferramentas didáticas que apoiem as concepções pedagógicas construtivistas	É uma metodologia ativa fundamentada em princípios construtivistas	Falta de tempo para preparação de aulas	Metodologia apresenta materiais didáticos adaptáveis	Lacunas na formação gerencial, estratégica e empreendedora	1. Recupera visão sistêmica da organização 2. Promove aprendizagem gerencial 3. LRE : proporciona prática de conceitos de gestão e RP	Uso abusivo de aulas expositivas Permite o uso de múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem
Salas numerosas	Favorece aprendizagem pelos pares	Contradição entre metodologias e avaliações utilizadas	Permite avaliações diagnósticas, formativas e somativas	Falta de dedicação e comprometimento	Exige dedicação e comprometimento do docente	Falhas para exercício da docência	Formação vivencial de monitores	Falta de integração teoria e prática É uma metodologia ativa que conecta conteúdos acadêmicos com a realidade
Infra-estrutura deficiente	São necessários laboratórios, ou estudantes com equipamentos próprios			Falta de experiência docente	Valorização da experiência prática do professor	Falta de preparo para uso de novas tecnologias	Utiliza ambiente virtual de aprendizagem Compatível com uso de Inteligência Artificial e redes de aprendizagem	DCNs requerem capacidade de liderança, negociação e de tomada de decisão Estimula o diálogo, as habilidades interpessoais, sociais e afetivas
Distanciamento entre áreas de Administração e RP	1. Relaciona diversas áreas de uma organização 2 LRE : Aproxima as áreas com decisões e função de RP explícitas			Falta de preparação didático-pedagógica	Formação vivencial de professores	Desinteresse e desatenção ocasionada pelos aparelhos eletrônicos	Motiva, combina aprendizagem e satisfação e inclui uso de aparelhos eletrônicos.	DCNs requerem formação reflexiva, ética e crítica Possibilita autonomia dos estudantes e a reflexão a partir das consequências organizacionais e sociais de suas escolhas
Distanciamento academia x mercado	Reproduz de maneira didática e simplificada a realidade do ambiente organizacional					Aulas focadas no professor promovem desinteresse	As aulas são centradas nos estudantes e consequências de suas decisões	DCNs requerem desenvolvimento de capacidades de análise de dados quantitativos e qualitativos 1. A metodologia integra plenamente dados quantitativos e qualitativos 2. LRE : combina valores tangíveis e intangíveis de gestão e Relações Públicas
PESQUISA DE SOLUÇÕES E SOLUÇÃO CUSTOMIZADA								
Legenda								
	Desafios cursos de RP							
	Soluções LG e LRE							
	Exigências LG e LRE							
LRE	Exclusivo LRE							

Fonte: autor

Retomando a pergunta que moveu a pesquisa “*Como contribuir com a educação gerencial, teórica e prática dos estudantes dos cursos de Relações Públicas?*”, por meio do **Quadro 21** concluiu-se que ambas as metodologias, LG e LRE, podem contribuir amplamente para formação gerencial teórica e empírica dos estudantes e se constituírem em metodologias diferenciadas para apoiar professores do curso em contínua aprendizagem. Além disso, destaca-se que este tipo de metodologia é interdisciplinar por natureza e propícia para estimular a autonomia e a criatividade docente e discente.

Embora as duas propostas possam ter seus níveis de complexidade adaptados para turmas de estudantes de diferentes formações, culturas e níveis de conhecimentos, a metodologia Laboratório de Gestão é mais recomendada para a prática de conceitos avançados em Administração e o Laboratório de Relacionamentos Estratégicos para a prática de conceitos básicos nesta área.

Por constituir uma solução customizada para a área de Relações Públicas, o LRE torna explícita esta função gerencial no JRE e inclui variáveis de decisões para a área no SimRPG. Possibilita tornar tangíveis os resultados dos relacionamentos com os públicos estratégicos e da reputação de uma organização. Desta forma, o LRE combina valores tangíveis e intangíveis de gestão e Relações Públicas e configura uma inovação neste campo. Constitui uma opção de metodologia fundamentada pedagogicamente a disposição dos docentes para contribuir com a educação gerencial e com a adequação dos cursos às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

6.1 Contribuições da tese

Os estudos desenvolvidos nesta tese fornecem contribuições relevantes para o ensino-aprendizagem das Relações Públicas, para docentes, pesquisadores, gestores de cursos e instituições de ensino que buscam fundamentação teórica e metodológica no desenvolvimento e aplicação de estratégias educacionais ativas. Outras contribuições merecem destaque:

1. Fornece um diagnóstico amplo sobre a educação das Relações Públicas no Brasil para a reflexão da comunidade acadêmica e avanços das pesquisas na área;
2. Desenvolve uma matriz conceitual, formada por cinco elementos da Didática, para dar suporte à realização e análise de pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem e orientar a formação e a prática docente;

3. Fornece fundamentação teórica para o desenvolvimento de metodologias educacionais ativas baseadas no uso de simuladores organizacionais, jogo de empresas e pesquisa aplicada, pertinentes às orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas;

4. Adapta uma metodologia de educação gerencial e pesquisa – Laboratório de Gestão – amplamente utilizada nos cursos de Administração, ao ensino-aprendizagem das Relações Públicas;

5. Fornece um modelo conceitual e matemático para o desenvolvimento de simuladores organizacionais que integram conceitos econômicos (valores tangíveis) e conceitos não econômicos (valores intangíveis);

6. Estimula a reflexão e autonomia docente para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem fundamentadas pedagogicamente ou sua adaptação de acordo com as necessidades didáticas e realidade educacional do curso;

7. Instrumentaliza docentes para o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em especial em ambientes educacionais que utilizem simuladores organizacionais, jogos de empresas e atividades de pesquisa;

8. Propõe o Laboratório de Relacionamentos Estratégicos, uma metodologia customizada para os cursos de Relações Públicas, que se apoia pedagogicamente em fundamentos educacionais construtivistas e, metodologicamente, nos pilares conceituais do Laboratório de Gestão.

Do ponto de vista social da pesquisa, destaca-se a contribuição da tese para a melhoria nos processos educativos, fundamentais para o avanço na qualidade do ensino-aprendizagem, formação profissional e humana de docentes e discentes.

Por meio da ferramenta SimRPG e da atividade didática JRE, elevam-se as Relações Públicas a uma função gerencial estratégica em um ambiente organizacional sistêmico. Isso pode contribuir para a formação inicial do relações-públicas, para sua autovalorização e identidade com a profissão.

Esta tese contou com o apoio de professores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como: Comunicação, Educação, Administração, Ciências Exatas, Ciências Sociais e Psicologia. Tal fato revelou que para romper com a fragmentação dos conhecimentos e tornar vivo o significado integrador da Universidade é necessário trabalhar de forma conjunta e interdisciplinar.

6.2 Limitações

Como todo processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, esta tese deve ser vista como um produto inacabado, sujeito a novas revisões, críticas, sugestões e reformulações. Assim, seus resultados devem ser avaliados com cautela.

Uma limitação está relacionada aos desafios que são próprios do uso de metodologias educacionais ativas tais como o LG e o LRE. De maneira geral, elas demandam dedicação, comprometimento e preparação didático-pedagógica dos docentes. São necessários ainda investimentos por parte das instituições de ensino incluindo recursos financeiros (aquisição ou desenvolvimento de simuladores e apoio metodológico e tecnológico para a condução das atividades); recursos em infraestrutura (laboratórios de informática com *internet*, principalmente para o uso de simuladores de última geração) e em equipamentos (computadores para docentes, discentes e impressora quando necessário).

Salas de aula numerosas sem o apoio de monitores ou professores tutores também podem prejudicar a qualidade da vivência. A questão do tempo é outra variável crucial para explorar os benefícios destas metodologias de maneira mais ampla. Nesses aspectos, como relatado nos capítulos anteriores, a pesquisadora contou com o apoio pedagógico, financeiro e institucional para realizar o projeto e testar o SimRPG e JRE com os estudantes de Relações Públicas. Mesmo assim, surgiram dificuldades em relação ao tempo para aplicação dos testes, na disponibilidade de laboratórios e ao fato de serem as primeiras aplicações do SimRPG e do JRE realizadas pela pesquisadora dentro de disciplinas que, *a priori*, não incluíam o uso deste tipo de ferramenta e atividade.

Outra limitação refere-se aos simuladores organizacionais que, sendo sempre modelos simplificados, não dão conta de toda a dinâmica e complexa realidade. Embora o SimRPG seja propício à prática de conceitos de gestão e de Relações, úteis em qualquer tipo de organização, ele foi modelado sob a lógica das empresas privadas. Não se pode esquecer que este profissional deve estar apto a atuar nos três setores e, para a compreensão da lógica de um órgão público ou de uma organização do terceiro setor, é recomendável que outras configurações de simuladores sejam desenvolvidas.

Em relação ao SimRPG, o projeto piloto foi conduzido com um protótipo desenvolvido em *Excel 2010*. É preciso considerar as limitações tecnológicas deste programa como, por exemplo, a incompatibilidade com versões anteriores e com outros sistemas operacionais que, em alguns momentos, dificultaram a visualização e funcionamento das planilhas. Além disso, em *Excel 2010*, a ferramenta é mais instável e suscetível de erros

ocasionados por alterações de seus parâmetros. Neste ponto, o processo de auditoria de fórmulas e constantes tornou-se mais lento e impreciso. A estética e a dinamicidade da ferramenta também ficaram prejudicadas, sobretudo se comparadas às plataformas de última geração e ao *design* dos *games* que alguns jovens estudantes confrontaram o simulador utilizado.

Enfim, uma limitação importante refere-se à natureza dos dados utilizados nas análises dos estudos do processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas; da metodologia Laboratório de Gestão e dos testes do projeto piloto do SimRPG e JRE. Priorizou-se analisar dados (quantitativos e qualitativos) relacionados à opinião dos pesquisados e, portanto, vulneráveis ao viés subjetivo que inclui as emoções ocorridas durante a vivência, além da possível falta de sinceridade e imprecisão nas respostas. Estes dados, de elevado teor pessoal, priorizaram a percepção dos sujeitos sobre a realidade.

Numa perspectiva construtiva, a interpretação é fundamental no processo de construção de conhecimento, porém, para avaliação dos processos de aprendizagem, é necessário entender e objetivar os conceitos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos estudantes na experiência educacional. Para este objetivo, seriam necessários estudos longitudinais mais amplos para acompanhar qualitativamente os efeitos do uso da metodologia.

Cabe destacar ainda que os testes com o SimRPG e JRE foram realizados apenas com turmas de graduação do primeiro ano de Relações Públicas de uma IES pública e com tempo reduzido de aplicação. Ou seja, é temerária qualquer generalização dos resultados sem o aprofundamento dos testes com outros grupos diferenciados.

6.3 Recomendações e proposição de novos estudos

Para investigações futuras sobre o ensino-aprendizagem das Relações Públicas e o uso de metodologias educacionais ativas, tais como o LG e o LRE, recomenda-se:

1. Sensibilização e formação de docentes e de monitores

Oficinas de sensibilização, a exemplo do LG, poderão ser oferecidas para que coordenadores e professores dos cursos de Relações Públicas conheçam e avaliem a proposta do LRE. Em caso de interesse pela adoção deste tipo de metodologia nos cursos, recomenda-se que sejam estruturados programas mais intensivos de formação docente, uma vez que

requer do participante a adaptação ao mundo gerencial complexo e ainda, às estratégias ativas de aprendizagem e de pesquisa.

Cabe frisar que tais metodologias mobilizam o docente a sair da zona de conforto e rompem com o *status quo* no qual o professor é o detentor soberano do conhecimento. É notório que ele precisa saber muito, mas deve estar ciente de que não sabe tudo e que pode errar, pois o professor também é estudante e pesquisador. É preciso, portanto, investir na preparação didático-pedagógica do docente no uso destas metodologias, evitando assim que tais vivências tornem-se atividades meramente recreativas ou competitivas.

Nestes ambientes, a experiência profissional do professor também é valorizada. Isto pode ser um ponto forte nos cursos que contam com muitos professores egressos e atuantes no mercado de trabalho. Pode-se ainda fomentar a formação de futuros docentes por meio da participação de estudantes de pós-graduação em programas de monitorias, como acontece na metodologia Laboratório de Gestão.

No caso dos cursos de Relações Públicas, considerada a orientação das novas DCNs (2013) para capacitar os futuros egressos para o exercício da docência, pode-se incentivar a prática da monitoria entre os estudantes de graduação. Contudo, não bastam ações isoladas do docente em sala de aula, a cultura de valorização do processo ensino-aprendizagem precisa fazer parte de um projeto político-pedagógico mais amplo das instituições de ensino e dos seus cursos.

2. Desenvolvimento de *software* do SimRPG

Para viabilizar a difusão e disponibilização da ferramenta para a comunidade acadêmica e suprir lacunas relacionadas à estética e funcionalidade do SimRPG, recomenda-se a sua transformação em um *software*. Esta tecnologia poderá ser desenvolvida junto a um profissional da área de Programação e de Jogos Digitais, o que demanda investimento financeiro.

Em caso de apoio de instituições públicas de fomento à pesquisa, tornar-se-á possível a criação desta ferramenta sob uma licença *open-source* (código aberto). Neste sentido, testes mais robustos de parametrização poderão ser realizados e, a ferramenta, ficará mais alinhada à filosofia de aprendizagem em rede. Poderá desfrutar de maneira mais efetiva dos benefícios das novas tecnologias de informação e comunicação. Em outras palavras, projetos de pesquisas sob a ótica do design didático digital e do uso de inteligência artificial, poderão ser realizados com a esta nova ferramenta.

Considerando os resultados positivos dos primeiros testes com o artefato e o seu potencial didático-pedagógico para a prática de conceitos econômicos e não econômicos, este poderá ser um próximo passo para um futuro projeto de pós-doutoramento.

3. Análise objetiva da aprendizagem

Os materiais produzidos pelos estudantes durante as vivências com a metodologia Laboratório de Gestão e nos testes com o SimRPG e o JRE constituem valiosos recursos para a avaliação objetiva da aprendizagem e para a obtenção de evidências da prática do pensamento científico. A cada novo ciclo de decisão, por exemplo, é possível verificar as mudanças cognitivas ocorridas por meio da implementação de novas estratégias. A mobilização de conceitos para justificar as decisões tomadas, analisar os resultados e propor ações e projetos de inovação ou comunicação diante incidentes críticos pode ser verificada e contribuir para a avaliação da aprendizagem. Assim como analisou Conejero (2015), as versões dos resumos e dos artigos científicos produzidos no âmbito do Laboratório de Gestão servem de materiais de análise que evidenciam a prática do pensamento científico.

No Laboratório de Relacionamentos Estratégicos, em programas com maior carga horária, é preciso avançar em relação à inclusão de atividades e a utilização de estratégias e ferramentas educacionais que consolidem tais aprendizagens. O professor pode estimular a reflexão crítica dos estudantes de diferentes maneiras, por exemplo, ao confrontar o papel gerencial e ético-social das Relações Públicas diante decisões relacionadas aos investimentos em projetos de responsabilidade social. Ou ainda, a cada ciclo de decisões levá-los a revisar o plano estratégico e a refletir sobre o alinhamento entre o idealizado e o realizado nas suas organizações. Como acontece no LG, o docente pode desafiar os alunos a pesquisar sobre o assunto em casos reais e em teorias que o ajudem a problematizar e analisar determinado fenômeno. A realização de seminários, debates, produção de relatórios, resumos, mapas mentais entre outras atividades individuais, em grupo ou coletivas poderão contribuir para tornar os resultados educacionais da metodologia mais efetivos e apoiar o docente no planejamento das aulas e na avaliação objetiva da aprendizagem.

4. Novas aplicações e estudos

Recomenda-se que novas aplicações sejam realizadas com turmas de diferentes níveis de formação e instituições de ensino. Estas investigações poderão encontrar variáveis significativas no uso do LRE que refletirão em melhores resultados educacionais ou, então, possibilitarão que a atividade seja mais prazerosa aos participantes.

Diferentes desenhos educacionais podem ser configurados com o uso da metodologia: módulo de uma disciplina específica que trata de temas relacionados à gestão; oficinas de extensão e de atividades complementares abertas a comunidade e estudantes de diferentes cursos de formação; disciplina curricular e projeto interdisciplinar que contempla temas transversais e características interculturais e inclusivas. Como disciplina e projeto interdisciplinar pode apoiar a produção de trabalhos de conclusão de cursos e iniciação científica. A estruturação, implantação e avaliação deste tipo de iniciativa pode constituir objeto para a realização de futuros projetos e estudos de caso. Além disso, como destacou Sauaia (1995), ajustando os níveis de complexidade do simulador ao público alvo e aos objetivos de aprendizagem, é possível utilizá-lo em cursos técnicos, em programas de treinamento e desenvolvimento gerencial e cursos de graduação e pós-graduação.

No campo da Educação, por exemplo, um estudo sobre a atual reforma do Ensino Médio que inclui o eixo formativo “formação técnica e profissional”, por meio de uma pesquisa-ação, pode resultar numa proposta de aplicação deste tipo de metodologia para este novo contexto. Afinal, como alertou Dias Sobrinho (2010), a qualidade e equidade na Educação Superior dependem de transformações sociais mais amplas, entre as quais está o avanço na qualidade da Educação Básica. Experiências com o uso da metodologia em projetos de educação não formal também podem resultar em novos temas para pesquisas educacionais.

Enfim, é preciso ressaltar que as metodologias educacionais ativas, tais como o LG e o LRE, não são a panaceia do ensino-aprendizagem das Relações Públicas. Elas, sozinhas, não vão solucionar todos os problemas relacionados à formação dos estudantes e superar os desafios educacionais dos cursos identificados nos **Capítulos 2 e 3**. Aliás, como num círculo vicioso, o baixo número de estudantes que permanecem e concluem o curso diminui a probabilidade de investimentos por parte dos gestores, sobretudo nas IES privadas. Equipes pedagógicas reduzidas, baixo investimento em formação de professores, em pesquisas e em infraestrutura, certamente vão impactar de forma negativa na qualificação dos egressos, na reação do mercado, na legitimidade da profissão e na procura pelo curso por novos estudantes.

Entretanto, no decorrer do desenvolvimento desta tese, verificou-se que o tema dos jogos passou a fazer parte da agenda dos cursos de Relações Públicas, com destaque para o trabalho de Henriques e Silva (2015) no curso de Relações Públicas na Universidade Federal de Minas Gerais e a inclusão das disciplinas “Jogos Organizacionais I” no 4º período e “Jogos Organizacionais II” no 8º período na matriz curricular do curso de Relações Públicas, na

Universidade Caixas do Sul. Na Escola de Comunicações e Artes na Universidade de São Paulo, desde 2016, com apoio da Fapesp, está em desenvolvimento o projeto “*Didática nos cursos de Relações Públicas: desafios e perspectivas do ensino universitário*” coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Ferrari.

Tais iniciativas reforçam a atualidade do tema investigado neste momento especial de revisão dos cursos de Relações Públicas e implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e criam oportunidades para a troca de conhecimentos e experiências entre coordenadores, professores, pesquisadores, estudantes e profissionais interessados no assunto. Fica o convite para a mobilização de todos aqueles preocupados em avançar nas pesquisas educacionais em Relações Públicas, investir no aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes e criar espaços e processos de ensino-aprendizagem mais significativos para os estudantes. Talvez esta seja a forma de tornar virtuoso o ciclo mencionado anteriormente.

Finalizo com uma passagem do livro de contos Tutaméia de Guimarães Rosa, na qual um menino observa uma casa em demolição e diz: “- ‘*Olha, pai! Estão fazendo um terreno!*’”. Assim, devemos sempre lembrar que as nossas criações e conclusões representam saberes construídos sobre a ruína de antigas verdades. Cabe a nós estarmos atentos as rachaduras nas paredes de nossas casas e enxergar, na demolição, o espaço para a construção de novas aprendizagens e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ABSEL. Association for Business Simulation and Experiential Learning. About ABSEL, 2017. Disponível em < http://absel.org/?page_id=2 > Acesso em 10 jul. 2017.
- ALMEIDA, Ana Luisa de Castro. Identidade, imagem e reputação organizacional: conceitos e dimensões da práxis. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **Comunicação Organizacional: linguagem, gestão e perspectivas**. Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 215 – 242.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, Paulo Vicente. **Jogos e simulações de empresas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.
- ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. O ensino de Relações Públicas e as exigências dos novos tempos. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **Comunicação e Educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 292 – 296.
- ARBEX, Marco Aurélio et al. O uso dos Jogos de Empresas em Cursos de Graduação em Administração e seu valor pedagógico: um levantamento no Estado do Paraná. Salvador, Bahia, EnANPAD, 23 a 27 de setembro/ 2006. Disponível em < <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-epqa-2470.pdf> > Acesso em 30 jun. 2016.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BERNARD Sistemas. Manual da empresa. Sind 7.0, simulação industrial. Disponível em < http://www.bernard.com.br/sistemas/arquivos/Manual_Empresa_Industrial_7.pdf > Acesso em 18 ago. 2017.
- BERNARD, Ricardo. O método de jogos de empresa/simulação gerencial. In: MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luis Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**, São Paulo: Atlas, 2006. p. 83 – 114.
- BIGGS, John. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, vol. 18, nº 1, 1999, p.57 – 75.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRAGA, José Luiz. A formação de professores para a comunicação. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. São Paulo: Abecom: ECA/USP, 1992, p. 152 – 159.
- BRASIL. CONTRAN – Conselho Nacional de Trânsito. Resolução nº 444 de 25 de junho de 2013. Disponível em < <http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/Resolucao4442013.pdf> > Acesso em 03 nov. 2015.
- _____. Decreto-Lei nº 860 de 11 de setembro de 1969. Dispõe sobre a constituição do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Profissionais de Relações Públicas e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0860.htm > Acesso em 30 jun. 2017.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm > Acesso em 05 out. 2015.

_____. Lei nº 5.377 de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/1950-1969/L5377.htm > Acesso em 08 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 30 jun. 2017.

_____. Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976. Dispõe sobre as sociedades por ações. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6404consol.htm > Acesso em 18 ago. 2017.

_____. Parecer CNE/ CES nº 1363/2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf > Acesso em 06 out. 2015.

_____. Parecer CNE/ CES nº 492/ 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> > Acesso em 06 out. 2015.

_____. Parecer CNE/ CES nº 85/ 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Públicas. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14115-pces085-13&Itemid=30192 > Acesso em 08 out. 2015.

_____. Resolução CNE/ CES nº 2 de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&Itemid=30192 > Acesso em 08 out. 2015.

_____. Resolução CNE/ CSE nº 16 de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.pdf> > Acesso em 06 out. 2015.

BROPHY, Jere. Synthesis of researches on strategies for motivating students to learn. **Education Leadership**, 1987, p. 40 – 48.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em < <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais> > Acesso em 12 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Papel da didática na formação de educadores. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984. p.12 – 22.

CANNON, Hugh M.; SCHWAIGER, Manfred. Accounting for company reputation: variations on the Gold standard. **Developments in Business Simulations and Experiential Learning**, vol. 31, 2004. p.300 – 309.

_____. The role of company reputation in business simulations. **Simulation & Gaming**, vol. 36, nº02, June 2005a, p.188-202.

_____. An algorithm for incorporating company reputation into business simulations: variations on the Gold standard. **Simulation & Gaming**, vol. 36, nº 2, June 2005b, p. 219-237.

CATTO, Camilo; SANTOS, Valéria Oliveira. Uma Nova Habilitação para o Curso de Comunicação Social: perspectivas e contexto da Comunicação Organizacional. In: XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Chapecó, SC, 2012.

CLEMENTINO, Adriana. Planejamento pedagógico para cursos EAD. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). **Design instrucional para cursos on line**. São Paulo: Senac, 2015, p. 151 – 190.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles e colaboradores. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 15-46.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONEJERO, Maria Carolina. Praticando o pensamento científico no Laboratório de Gestão. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2015.

CONFERP. Número de registrados ativos em 2016. Disponível em<<http://www.conferp.org.br/balancos/>> Acesso em 30 jun. 2017.

_____. Resolução Normativa nº 43 de 24 de agosto de 2002. Define as funções e atividades privativas dos Profissionais de Relações Públicas. Disponível em <<http://www.conferp.org.br/2009/05/28/resolucao-normativa-n%C2%BA-43-de-24-de-agosto-de-2002/>> Acesso em 30 jun. 2017.

CONRERP, 6ª REGIÃO. Por que os egressos do curso de comunicação organizacional da UNB não podem se registrar no CONRERP, 2015. Disponível em <http://www.conrerp6.org.br/CONRERP/arquivos/pdfs/Materia_UnB.pdf> Acesso em 08 out. 2015.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. Dormi aluno (a)...Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. Anped, GT de Políticas de Educação Superior, 2006. Disponível em< <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf>> Acesso em 25 ago. 2015.

D'AMICO, Ana Lucia. A contribuição da teoria dos jogos para a compreensão da teoria de Relações Públicas: uma análise da cooperação. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Porto Alegre: 2008.

DANTAS, José Guibson. A miopia no ensino das Relações Públicas no nordeste e o eminente risco de extinção do curso na região. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, RN, 2008. Anais eletrônicos. Disponível em<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0140-3.pdf>> Acesso em 05 jul. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, 2010, vol.31, n.113, p.1223-1245. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>> Acesso em 15 set. 2017.

DIAS, George Paulus Pereira. Estilo de aprendizagem ativo-reflexivo e jogo de empresas: (des) entrosamento para o aprendizado de planejamento e controle de produção. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2014.

_____.; YOSHIZAKI, Hugo Tsugunobu Yoshida; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Aproveitamento escolar e estilos de aprendizagem ILS - Felder-Silverman: estudo descritivo com jogos de empresas. In: XV SIMPOI, Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais, São Paulo, SP, 2012. Anais eletrônicos. Disponível em < http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00340_PCN74534.pdf> Acesso em 16 set. 2017.

_____.; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; YOSHIZAKI, Hugo Tsugunobu Yoshida. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. RAE, v. 53, 2013, p. 469-484.

EUPRERA. Annual Congress 2015. Oslo, Norway October 1-3. The Congress theme. Disponível em < <http://www.euprera.org/?p=125>> acesso em 09 out. 2015.

FERRARI, Maria Aparecida. A prática das Relações Públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: FERRARI, M.A. e FRANÇA, F. **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed., São Caetano do Sul, Difusão, 2011.p.197 246.

_____. Relações Públicas: gestão estratégica de relacionamentos. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **Comunicação Organizacional estratégica: aportes conceituais e aplicados**. São Paulo: Summus, 2016. p 139 a 159.

_____. Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo ensino-aprendizagem. Tese (Livre-docência). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017a.

_____. Perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da ECA/USP: análise da trajetória profissional e percepções do curso. In: SANTOS, Célia M. Retz; FERRARI, Maria Aparecida (org.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: FAAC/UNESP, 2017b, p. 111-134.

_____.; GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Perfil e trajetória dos egressos de Relações Públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: IX Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, Campinas, SP, 2015a. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002726438.pdf>> Acesso em 30 jun. 2017.

_____.; GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Egressos como fonte de informação para a gestão da qualidade dos cursos de ensino superior: análise das percepções dos ex-alunos do curso de Relações Públicas da ECA/USP. In: XIV Congresso Ibero-Americano de Comunicação IBERCOM, São Paulo, SP, 2015b. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002759368.pdf>> Acesso em 30 jun. 2017.

_____.; GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. La enseñanza universitaria de Relaciones Publicas em Brasil: el papel y la visión de los coordenadores de la carrera. In: XIII Congresso Latinoamericano de Investigadores de Comunicação, Cidade do México, MEX, 2016. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://alaic.org/descargas/2016/GT2.pdf>> Acesso em 30 jun. 2017.

FERREIRA, Joana Garcia; ROSA, Rosane. A identidade empreendedora dos cursos de Relações Públicas da região sul do Brasil. *Revista Razón Y Palabra*, v.17, número 79, mayo – julio, 2012. s/p. Disponível em < http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/02_GarciaRosa_V79.pdf > Acesso em 30 jun. 2017.

FOMBRUN, Charles; VAN RIEL, Cees. The Reputational Landscape. **Corporate Reputation Review**, vol. 1, n. 1-2, 1997, p. 5 – 13.

_____. **Fame and fortune: how successful companies build winning reputation**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Financial Times, 2004.

FRANÇA, Fábio. Subsídios para o estudo do conceito de relações públicas no Brasil. *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: Póscom-Umesp, a. 24, n. 39, p.127-154, 1o. sem. 2003. Disponível em< <http://www.sinprorp.org.br/Clipping/2006/fabiofranca.pdf> > Acesso em 10 fev. 2016.

_____. Consultoria de Relações Públicas: suporte indispensável para a gestão dos relacionamentos corporativos. In: COSTA, Inara Regina Batista da; GOMES JÚNIOR, Jonas da Silva, (org.) **Memória das Relações Públicas no Amazonas**. Manaus: EDUA, 2012, p. 128-145.

_____. et al. O ensino e a prática de Relações Públicas no Brasil. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, 2001. Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP5TONDATO.PDF> > Acesso em 10 fev. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano IX, v.09, nº9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003. Disponível em < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404/439> > Acesso em 28 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Sidinéia Gomes. *Libertas quae sera tamen* – Liberdade ainda que tardia. *Revista Relações Públicas*, 2015, p. 5 – 18. Disponível em < <http://conrrp2.org.br/site-2016/wp-content/uploads/2016/08/revista-relacoes-publicas-2015-Conrrp2.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____.; FRANÇA, Fábio. **Manual de qualidade em projetos de comunicação**. São Paulo: Pioneira, 1997.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext > acesso em 25 ago. 2015.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GI - Micro. Manual do jogador. Jogo de empresas/ Simulação empresarial, Laboratório de Jogos de Empresas, UFSC (Prof. Bruno Hartmut Kopittke), 2001. Disponível em< <https://www.yumpu.com/pt/document/view/44667555/manual-do-jogador-gi-micropdf-fesp/5> > Acesso em 05 jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1.ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

GOLD, Steven. System-dynamics-based modeling of business simulation algorithms. **Simulation & Gaming**, Vol. 36, nº 2, June 2005, 203-218.

_____; PRAY, Thomas F. Modeling non-price factors in the demand functions of computerized business simulations. **Developments in Business Simulations & Experiential Exercises**, vol. 11, 1984, p. 240 - 243.

_____; PRAY, Thomas F. Simulating market and firm level demand – a robust demand system. **Developments in Business Simulations & Experiential Exercises**, Vol. 10, 1983, p. 101 – 106.

_____; PRAY, Thomas F. Modeling demand in computerized business simulations. **Guide to Business Gaming and Experiential Learning**, 1990, p. 117-138.

_____; MARKULIS, Peter M.; STRANG, Daniel R. Demand equation redux: the design and functionality of the Gold/Pray model in computerized business simulations. **Developments in Business Simulations and Experiential Learning**, Vol. 38, 2011, p. 28 – 35.

GOMES, Itania Maria Mota; PINTO, Julio; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Antecedentes, tendências e perspectivas da Pós-Graduação em Comunicação. In: CASTRO, Daniel; MELO, José Marques; CASTRO, Cosette. **Panorama da Comunicação e Telecomunicações no Brasil**. Vol. 2. Brasília, DF: Ipea, 2010. p. 71-87.

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Aprendizagem no jogo de empresas: uma análise piagetiana. In: XVII SEMEAD Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2014. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/215.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____. O processo ensino-aprendizagem em Relações Públicas: a produção de conhecimento nos Congressos Nacionais da Intercom (2000 – 2014). In: XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Uberlândia, MG, 2015. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2015/resumos/R48-0543-1.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____. Didática do ensino superior: uma experiência na graduação em Relações Públicas . In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, Cuiabá, MT, 2016. Anais eletrônicos. Disponível em < http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10006_37558.pdf > Acesso em 30 jun. 2017.

_____. Didática da educação superior: elementos para a formação e atuação docente. In: SANTOS, Célia M. Retz; FERRARI, Maria Aparecida (org.). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: FAAC/UNESP, 2017, p. 85-107.

_____; FERRARI, Maria Aparecida. Para além da sala de aula: o processo ensino-aprendizagem e a prática de pesquisa na disciplina História e Teorias das Relações Públicas – ECA/ USP. In: 1º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Resumo em Anais eletrônicos. Disponível em < https://congressograduacao.usp.br/wp-content/uploads/2017/03/anais_congresso_graduacao_usp2015.pdf > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; FERRARI, Maria Aparecida. Competências necessárias na formação dos estudantes de Relações Públicas: uma visão de professores e profissionais de mercado. In: 10º Abrapcorp, São Paulo, SP, 2016a. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/978-85-397-0871-0.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; FERRARI, Maria Aparecida. Docência no ensino superior: uma experiência de estágio no Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico na ECA/USP. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores/ XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, SP, 2016b. Anais eletrônicos. Disponível em <

http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6318.pdf> Acesso em 30 jun. 2017.

_____; FERRARI, Maria Aparecida. Projeto Desafio: dinamizando o ensino-aprendizagem das Relações Públicas. In: 2º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo, Piracicaba, SP, 2016c. Anais eletrônicos. Disponível em < http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anais_congresso_graduacao_usp_2016_v3.pdf > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; GROHS, Luis Fernando Martins. Proposta de um roteiro didático para a formação e atuação do docente no ensino superior. In: I Congresso Internacional de Educação, Uniso, Sorocaba, SP, 2016. Anais eletrônicos. Disponível em < https://www.uniso.br/publicacoes/anais-internacional-de-educacao/anais_congresso_educacao.pdf > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; GROHS, Luis Fernando Martins. Simulador organizacional e jogo de empresas: proposta de criação de um ambiente de ensino-aprendizagem em Relações Públicas. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo, SP, 2016. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2395-1.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; GROHS, Luis Fernando Martins; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Simulador de relacionamentos estratégicos em organizações. In: XIX SemeAd – Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2016. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://login.semead.com.br/19semead/arquivos/482.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Relações Públicas & Laboratório de Gestão: aproximações educacionais. In: Comunicon 2016, São Paulo, SP, 2016. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://anaiscomunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT8/GT08-PILETTI-SAUAI.pdf> > Acesso em 30 jun. 2017.

_____; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Laboratório de Gestão: por uma educação gerencial e interdisciplinar. In: 3º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

GROHS, Luis Fernando Martins; PILETTI, Ana Cristina da Costa. **A psicologia e o processo educativo: teoria e prática docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GRUNIG, James E. Uma teoria geral das Relações Públicas. In: GRUNIG, James E., FERRARI, Maria Aparecida e FRANÇA, Fábio. **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul, Difusão, 2011.p.17-129.

_____; HUNT, Todd. **Managing public relations**. USA/ Belmont: Thomson Learning, 1984.

HAZOFF Junior, Waldemar. Aprendizagem de administração de materiais centrada no participante - Um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, 2004.

_____; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? um estudo comparativo em Administração de Materiais. RAC. Revista de Administração Contemporânea, v. 12, 2008, p. 631-658. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n3/03.pdf> > Acesso em 16 set. 2017.

HENRIQUES, Márcio Simeone; SILVA, Daniel Reis. Relações Públicas em Jogo: a simulação como recurso didático. In: Anais do IX Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas, 2015, p. 149-165. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0751-5.pdf> > Acesso em 05/ jul./2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch A escola quer alunos diferentes? In: _____. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008 p.77 – 80.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses estatísticas da educação superior (2000–2015). Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/microdados> > Acesso em 21 fev. 2017.

JURKEVICZ, Maristela Romagnole de Araújo. Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de Relações Públicas: um estudo utilizando a metodologia da problematização. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Disciplina Design Didático Digital. Material disponibilizado nas aulas. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1º semestre de 2016.

KEYS, Bernard. Entrevista 2010 - Bernie Keys: a experiência com simulação gerencial do fundador da ABSEL e o futuro da metodologia. In: Portal Bernard Simulação Gerencial 25 anos, 2010. Disponível em < <http://bernard.com.br/entrevistas/entrevista-2010-bernie-keys/> > Acesso em 10 jul. 2017.

_____.; WOLFE, Joseph. The role of management games and in simulation in education and research. **Journal of Management**, 1990, vol. 16, nº 2, p. 307-336.

KIM, Yungwook. Measuring the Economic Value of Public Relations, **Journal of Public Relations Research**, 13:1, 3-26, DOI: 10.1207/S1532754XJPRR1301_2, 2001.

KNOWLES, Malcom S. **The modern practice of adult education:** from Pedagogy to Androgogy. New York: Cambridge, 1970.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, 2008. Disponível em <<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>> Acesso em 10 jul. 2017.

KOTLER, Philip; MINDAK, William. Marketing and public relations. **Journal of Marketing**, outubro de 1978.

KRASILCHIK, Myriam. **Docência no Ensino Superior:** tensões e mudança. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação, 2008. Cadernos de Pedagogia Universitária, 4. Disponível em < http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_4_PAE.pdf > acesso em 02 set. 2015.

_____. Disciplina Metodologia do Ensino Superior. Material disponibilizado e notas de aula. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1º semestre de 2015.

_____. Planejamento Educacional: estruturando o currículo. In: KRASILCHIK, Myriam; MARCONDES; Ernesto (Org.). **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 5-10.

KUSNCH, Margarida M. Krohling. **Relações Públicas e Modernidade:** novos paradigmas na comunicação organizacional. São Paulo: Summus editorial, 1997.

_____. A produção científica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas nos Cursos de Pós-Graduação em Comunicação no Brasil (1970 a 2000). In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA, 2002. Disponível em < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP5KUNSCH.pdf > Acesso em 05 set. 2015.

_____. Propostas pedagógicas para o curso de Relações Públicas: análises e perspectivas. In: PERUZZO, Cicília M. Krohling; SILVA Robson Bastos (org.) **Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003. p. 45 – 62.

_____. Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp). In: CASTRO, Daniel; MELO, José Marques; CASTRO, Cosette. **Panorama da Comunicação e Telecomunicações no Brasil**. Vol. 2. Brasília, DF: Ipea, 2010. p. 195-201.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Relações Públicas: aportes conceituais e práticos para sua implantação. In: ALMEIDA, Fernando Ferreira; SILVA, Robson Bastos da; MARQUES DE MELO, Marcelo Briseno. **O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015, p. 20-44.

KUNSCH, Waldemar Luiz. De Lee a Bernays, de Lobo a Andrade: a arte e a ciência das Relações Públicas em seu primeiro centenário (1906-2006). In: VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. 2006. Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0126-1.pdf> > Acesso em 05/set./2015.

_____. Gênese e desenvolvimento do campo profissional e acadêmico das Relações Públicas no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **Relações Públicas: história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 7- 42.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEBRUN, Marcel. **Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LEMOES, Roberto Jenkis de. Relações Públicas na sua perspectiva administrativa. In: Relações Públicas: Ação e avaliação. Congresso Brasileiro de Relações Públicas, 1986, p. 07-16.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. 2003. Disponível em: <www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf> Acesso em 05 abr. 2014.

LOPES, Maria Immacolata V.; POBLACIÓN, Dinah de Aguiar; DA VIÁ, Sarah Chucid. **O mercado de trabalho em Comunicações e Artes e os profissionais formados pela ECA nas décadas de 70 e 80**, vol 1. São Paulo: Programa USP-BID e CNPq, 1992.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de custos**. 9 edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de graduação, 2010. Cadernos de Pedagogia Universitária, 12. Disponível em < http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_12_PAE.pdf > Acesso em 02 set. 2015.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MELO, José Marques de. **Comunicação: direito à informação**. Campinas: Papirus, 1986.

MICHAEL, David; CHEN, Sande. Serious games: games that educate, train and inform. Canada: Thomson Course Technology, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORTARI, Elisângela Carlosso Machado; CASTRO, Aline Eggres de. Relações Públicas como função estratégica: um caminho a ser traçado. **Revista Matrizes**, v.08, n. 1, jan./jun. 2014, p.271 – 285.

MOURA, Claudia Peixoto de. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Os desafios da implantação das diretrizes curriculares nacionais no curso de Relações públicas. In: ALMEIDA, Fernando Ferreira; SILVA, Robson Bastos da; MARQUES DE MELO, Marcelo Briseno. **O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015, p. 46 – 62.

MURITIBA, Patricia Morilha; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; MURITIBA, Sérgio Nunes. Comprometimento dos alunos com os métodos de aprendizagem: aulas expositivas vs Jogos de Empresas. In: IX SEMEAD, Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2006. Anais eletrônicos. Disponível em < http://sistema.semead.com.br/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/383.pdf > Acesso em 16 set. 2017.

OGG. Simulação empresarial. Portal institucional. Disponível em < <http://www.ogg.com.br/site/> > Acesso em 05 jul. 2016.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Currículo, um obstáculo? A autonomia curricular nos cursos de comunicação. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). **O ensino de comunicação: análises tendências e perspectivas futuras**. São Paulo: ABECOM:ECA/USP, 1992.

_____. Formação acadêmico-profissional em Relações Públicas: uma perspectiva contemporânea. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). **Ensino de comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional**. São Paulo: ECA-USP: Intercom, 2007. p. 141-152.

_____. Evolução e perspectivas do campo da Comunicação Organizacional e das Relações Públicas. In: CASTRO, Daniel; MELO, José Marques; CASTRO, Cosette. **Panorama da Comunicação e Telecomunicações no Brasil**. Vol. 2. Brasília, DF: Ipea, 2010. p. 183 – 194.

_____; DE PAULA, Carine Fonseca Caetano. Comunicação Organizacional e Relações Públicas: caminhos que se cruzam, entrecruzam ou sobrepõem? In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII – Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1353-1.pdf> > Acesso em 08 out.2015.

OLIVEIRA, Josilene Ribeiro de; OLIVEIRA, Maria Livia P. Ensino de Relações Públicas e Novas Tecnologias: um estudo de caso sobre a utilização da plataforma Moodle. In: XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Campina Grande – PB, 2010. Disponível em< <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1343-1.pdf> > Acesso em <05 set. 2015.

_____; PAIVA, Jamile Miriã Fernandes. Mídias digitais aplicadas ao ensino de Relações Públicas: contribuição de uma comunidade virtual de aprendizagem. In: V Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, São Paulo, SP, 2011. Disponível em< http://www.abrapcorp.org.br/anais2011/trabalhos/trabalho_josilene_jamile.pdf > Acesso em 05 set. 2015.

_____ et al. **Jogo da empregabilidade:** identidade e atuação do diplomados em Relações Públicas pela UFPB. Florianópolis, SC: Bookess, 2014.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Percepção docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas no desenvolvimento de competências gerenciais. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ 2009. Curitiba/ PR, 2009. Anais eletrônicos. Disponível em < <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ279.pdf>> Acesso em 13 jul. 2017.

_____. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. Revista Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 355-391, Jul./Ago./Set. 2011.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>> Acesso em 05 abr. 2014.

PASQUALI, Orlando Alberto. **O gueto da comunicação**. 2ed. Porto Alegre: edição particular, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento:** equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTAL SimuLab – www.simulab.com.br/ead

PRAY, Thomas F.; GOLD, Steven. Inside the black box: an analysis of underlying demand functions in contemporary business simulations. **Developments in Business Simulations & Experiential Exercises**, Vol. 9, 1982, p. 110 – 116.

RHODEN, Valmor. O ensino superior de Relações Públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, 2013.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

ROSA, Ana Paula da; CATTO, Camilo. Comunicação organizacional: desafios de um novo curso frente a uma área em legitimação. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014. p.15-26.

ROSAS, André Rosenfeld; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Jogos de empresas na educação superior no Brasil: perspectivas para 2010. **Enfoque:** reflexão contábil, vol. 25, nº 2, set./dez. 2006a, p. 72-85.

_____. Variáveis microeconômicas em simuladores para jogos de empresas: um estudo comparativo. **Revista de Gestão da USP**, São Paulo, v. 13, nº 3, jul./set. 2006b.p. 23-39.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Jogos de empresas: tecnologia e aplicação. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1990.

_____. Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a educação gerencial. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1995.

_____. Jogos de Empresas: aprendizagem com satisfação. **Revista de Administração** (FEA-USP), São Paulo, v. 32, n. 3, p. 13-27, 1997.

_____. Conhecimento *versus* desempenho das organizações: um estudo empírico com Jogos de Empresas. In: VI SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2003. Anais do VI SEMEAD. São Paulo: FEA/USP, 2003.

_____. Conhecimento *versus* desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas, REAd, ed. 49, vol. 12 n. 1, jan-fev, 2006a.

_____. Lógica econômica, raciocínio estratégico e evolução organizacional: além das regras do jogo de empresas. Tese (Livre docência em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2006b.

_____. *Workshop* em jogos de empresas: uma vivência para coordenadores, docentes e pesquisadores. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. EnEPQ, Recife, 21 a 23 de novembro de 2007. Disponível em <
http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2007/ENEPQ175.pdf> Acesso em 30 jun. 2016.

_____. Aula expositiva centrada no participante: um modelo baseado em jogos de empresas. In: VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2008. Disponível em <
https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/64015/Aula_Expositiva_Centrada_no_Participante_um_Modelo_baseado_em_Jogos_de_Empresas.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 13 jul. 2017.

_____. **Laboratório de Gestão:** simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Manole: Barueri, São Paulo, 2008.

_____. **Laboratório de Gestão:** simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. 2. ed. Manole: Barueri, São Paulo, 2010.

_____. Jogos de empresas na Educação Superior: o que são e para que servem. In: BOUZADA, Marco Aurélio. **Jogando logística no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 10-35.

_____. **Laboratório de Gestão:** simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. 3. ed. Manole: Barueri, São Paulo, 2013.

_____; UMEDA, Guilherme Mirage. Conhecimento individual não garante desempenho coletivo: uma evidência da aprendizagem organizacional com Jogos de Empresas. In: VII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2004. Anais eletrônicos. Disponível em <
http://sistema.semead.com.br/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Pnee/PNEE01_-_Conhecimento_individual_n%3o_garante_d.PDF> Acesso em 30 jun. 2016.

_____; CERVI, Maria Luisa. Atividades centradas no participante em curso expositivo de estatística: os alunos como agentes na aprendizagem. In: XIV SIMPEP - Simpósio de Engenharia de Produção, Bauru, SP, 2007.

_____; CERVI, Maria Luisa. Iniciação científica vivencial: pesquisa aplicada no Laboratório de Gestão. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC, 2009. Anais eletrônicos. Disponível em <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/37199/Inicia%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20vivencial%20Pesquisa%20aplicada%20no%20laborat%C3%B3rio%20de%20gest%C3%A3o.pdf?sequence=1>> Acesso em 13 jul. 2017.

_____; HAZOFF Junior, Waldemar. Transformando uma aula expositiva em aprendizagem centrada no participante: um estudo em administração. In: VI Congresso Virtual Brasileiro em Administração, São Paulo, SP, 2009. Anais eletrônicos. Disponível em <
http://www.convibra.com.br/2009/artigos/234_0.pdf> Acesso em 13 jul. 2017.

_____; RIBEIRO, Claudia Marinho. Adotando a aprendizagem centrada no participante numa disciplina de RH. In: XIII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2010. Anais eletrônicos. Disponível em <
<http://sistema.semead.com.br/13semead/resultado/trabalhosPDF/697.pdf>> Acesso em 13 jul. 2017.

_____; RIBEIRO, Claudia Marinho. Do ensino à aprendizagem: uma difícil mudança estratégica. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis, SC, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26141/5.35.pdf?sequence=1>> Acesso em 13 jul. 2017.

SAVI, Rafael. Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Florianópolis, UFSC, SC, 2011. Disponível em <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96046/299498.pdf?sequence=1>> Acesso em 18 ago. 2017.

SCHELL, Jesse. **The art of game design**. A book of lenses. United States, Morgan Kaufmann Publishers is an imprint of Elsevier, 2008.

SCHIAVONI, José Luiz. Comunicação Corporativa: profissão do futuro. In: **Ensino de Comunicação**: qualidade na formação acadêmico-profissional. Trabalhos apresentados no Fórum em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação. São Paulo: ECA/USP: Intercom, 2007.

SILVA, Marco Antônio. Laboratório de Gestão: jogo de empresas com pesquisa para a formação crítica em Administração. **Tese (Doutorado em Administração)**. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, 2013.

SIMÕES, Roberto Porto. **Relações Públicas**: função política. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Summus, 1995.

SIMULARE. Simulação de Gestão de negócios. Portal institucional. Disponível em <
www.simulare.com.br> Acesso em 05 jul. 2016.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia de ensino**. São Paulo: Herder, Ed. Da universidade de São Paulo, 1972.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARGINO, Maria das Graças; MAGALHÃES, Laerte. **O ensino de comunicação**. Teresina: edição particular, 1993.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. . Sistema Personalizado de Ensino, educação à distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Jul. – Set. 2009, Vol. 25, n.3, p 289 – 296. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a02v25n3.pdf>. Acesso em 24 ago. 2015.

TONDATO, Márcia Perencin. UESP: Avaliação de desempenho dos egressos na vida dos egressos de Relações Públicas. In: MELO, José Marques de. **Pedagogia da Comunicação: matrizes brasileiras**. São Paulo: Angellara, 2006. p. 279 – 294.

TORRES, Desire Blum Menezes. As fronteiras entre os cursos de Relações Públicas e Administração de Empresas. **Rev. Estud. Comun.**, Curitiba, v. 11, n.26, p. 211 – 216, set./dez. 2010. Disponível em < [file:///C:/Users/Ana%20Piletti/Downloads/comunicacao-4723%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Piletti/Downloads/comunicacao-4723%20(1).pdf) > Acesso em 08 out. 2015.

VERGILI, Rafael. Formação do profissional de Relações Públicas: mudanças necessárias para adequar a articulação de redes sociais das empresas ao atual contexto tecnológico. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014. p.70-80.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WELLS, Robert A. Management games and simulations in management development: an introduction. **Journal of Management Development**, 1990, Vol. 9, Issue: 2, p.4-6, 1990. Disponível em< <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/02621719010002108> > Acesso em 14 jul. 2017.

ZAPATA, Júlio. Começando, trinta anos depois do início! O Parlamento Nacional de Relações Públicas como fonte para determinar incertezas e problemas da profissão. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1998.

APÊNDICE 1 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Comunicação Social (2002)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações (2002) – Síntese dos objetivos, perfil do egresso, habilidades e competências do profissional de Relações Públicas.

Tais diretrizes tiveram como objetivos fundamentais: a) flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes; b) estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida. Logo, a resolução CNE/ CSE nº 16/ 2002 orienta para que na formulação do projeto pedagógico dos cursos, esteja explícito:

- a) o perfil comum e os perfis específicos por habilitação;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas por habilitação a serem desenvolvidas, durante o período de formação;
- c) os conteúdos básicos relacionados à parte comum e às diferentes habilitações e os conteúdos específicos escolhidos pela instituição para organizar seu currículo pleno;
- d) as características dos estágios;
- e) as atividades complementares e respectiva carga horária;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de acompanhamento e avaliação da formação ministrada.

A seguir são apresentadas as características do perfil, competências e habilidades específicas do profissional de Relações Públicas de acordo com o Parecer CNE/CES 492/2001:

Quadro 1: Perfil do profissional de Relações Públicas

O perfil do egresso de Relações Públicas se caracteriza:
Pela administração do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos;
Pela elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral;
Pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de Relações Públicas e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação.
Competências e habilidades específicas:
Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
Realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
Elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional;
Estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse;
Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas;
Dominar as linguagens verbais e audiovisuais para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que

desenvolve;
Identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
Assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas.
Carga horária mínima: 2.700 (Estabelecida pela resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007)

Fonte: baseado no Parecer CNE/CES 492/2001:

BRASIL. Parecer CNE/ CES nº 492/ 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 06 out. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº 16 de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.pdf>> Acesso em 06 out. 2015.

Brasil. Resolução nº2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf> Acesso em 06 out. 2015.

APÊNDICE 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais – Relações Públicas (2013)

Quadro 2: Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas (2013)

Proposta pedagógica dos cursos de graduação deverá assegurar a formação de profissionais generalistas capazes:
I – de atuar nas áreas de comunicação nas organizações públicas, privadas e do terceiro setor, por meio do estabelecimento de políticas, estratégias e instrumentos de comunicação e relacionamento;
II – de realizar atividades de pesquisa e análise, de assessoria e consultoria, de planejamento e divulgação, podendo ser também empreendedor da área de diversos segmentos.
Características pessoais, competências e habilidades necessárias para a formação do profissional de Relações Públicas:
Reflexão e crítica
Ética
Percepção das dinâmicas socioculturais
Compreensão das problemáticas contemporâneas
Liderança
Negociação
Tomada de decisão
Visão empreendedora
Criatividade
Visão sistêmica do processo de comunicação
Domínio das linguagens e das técnicas de comunicação
Capacidade de articular diferentes disciplinas
Capacidade de integrar a teoria e a prática
Capacidade de produzir conhecimento científico
Capacidade para exercer a docência
Habilidade nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas
Conhecimento de técnicas e instrumentos adequados ao desenvolvimento de atividades específicas: assessoria de imprensa, organização de eventos, cerimonial e protocolo, ouvidoria, comunicação interna, pesquisa de opinião pública e de mercado
Capacidade de realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas
Condições de atuar de forma qualificada em atividades de relações governamentais e de comunicação pública
Habilidade para administrar crises e controvérsias
Habilidade para promover ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações.
Capacidade de análise conjuntural
Capacidade de analisar dados qualitativos e quantitativos – econômicos e sociais
Conteúdos Curriculares
Eixo de Formação Geral
<p>Conteúdos de cultura geral e de formação ética e humanística</p> <p>Foco em temas dos direitos humanos, educação ambiental e sustentabilidade</p> <p>Conteúdos gerais de formação em economia, direito, antropologia, psicologia, estética e artes, ciência política, administração e de outras áreas do conhecimento, conforme o projeto de formação definido pela instituição.</p>
Eixo de Comunicação
<p>Fundamentos teóricos da comunicação</p> <p>Linguagens, mídias e tecnologias</p>
Eixo de Relações Públicas
<p><i>Conteúdos teóricos aplicados a práticas laboratoriais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorias das organizações e correntes teóricas da comunicação organizacional e comunicação nos processos de gestão organizacional; • História, princípios e fundamentos das Relações Públicas, perspectivas teóricas e tendências do setor; • Públicos e opinião pública • Relações Públicas no contexto nacional e internacional; • Comunicação pública, responsabilidade histórico-social e sustentabilidade; • Políticas, planejamento e gestão estratégica da comunicação, assessorias de comunicação e estratégias

<p>de relacionamento com as mídias;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e organização de eventos, prevenção e gerenciamento de comunicação de risco e crise, comunicação governamental no terceiro setor e nos movimentos sociais; • Cultura organizacional, a construção da imagem e da reputação e processos de comunicação interpessoal nas organizações; • Relações Públicas no contexto da comunicação integrada (institucional, administrativa, mercadológica e interna); • Estudos de mercado e de negócios e avaliação e mensuração em comunicação; <p><i>Atividades didáticas em laboratórios especializados :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pesquisas de opinião e de imagem que fundamentem a execução de projetos específicos; • diagnóstico, planejamento e gestão estratégica da comunicação; • planejamento e organização de eventos; • gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais; • comunicação em rede; • portais corporativos, governamentais e comunitários; e • realização de projetos sociais e culturais
Eixo de Formação Suplementar
<p><i>Estudos voltados para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • empreendedorismo e gestão de negócios; • comunicação nos processos de governança corporativa; • psicologia social; • estatística; • relações governamentais; • cerimonial e protocolo; • ouvidoria
Estágio Supervisionado
Atividade obrigatória de vivência profissional, executada interna ou externamente à instituição.
Atividades Complementares
<p><i>Atividades poderão ser desenvolvidas em forma de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • projetos de iniciação científica e de extensão; • publicações; • participação em cursos, oficinas, eventos, seminários e congressos científicos e profissionais.
Trabalho de Conclusão de Curso
<p><i>Modalidades para escolha dos discentes:</i></p> <p>a) trabalho monográfico, individual, podendo versar sobre tema específico de Relações Públicas ou estudos do campo da comunicação, de modo mais amplo; e/ou</p> <p>b) trabalho específico de Relações Públicas, aplicado a organizações do primeiro, segundo ou terceiro setores, elaborado individualmente ou em grupo, acompanhado de fundamentação, reflexão teórica e intervenção documentada.</p>
<p>Carga horária total = 3.200 horas</p> <p>1.400 horas (Eixo de Formação Geral + Eixo de Comunicação +Eixo de Formação Suplementar)</p> <p>1.400 horas (Eixo de Relações Públicas incluindo 150 horas de TCC)</p> <p>200 horas Estágio Supervisionado</p> <p>200 horas Atividades Complementares</p>
Prazo de 02 anos para implementação das diretrizes pelas Instituições de Ensino Superior
Grau conferido: Bacharel em Relações Públicas

Fonte: baseado na Resolução nº2/ 2013.

BRASIL. Resolução CNE/ CES nº 2 de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&Itemid=30192> Acesso em 08 out. 2015.

APÊNDICE 3 – Produção de pesquisas sobre educação das Relações Públicas

Utilizou-se como marco referencial para delimitar o mapeamento o período entre 2000 e 2014 por duas razões: 1) período que encerra a análise de Moura (2002) e inicia a produção desta tese; 2) período que marca o início das discussões que culminaram na substituição do Currículo Mínimo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A busca focalizou os Anais dos Congressos anuais da Intercom e da Abrapcorp. Expandiu-se a busca para artigos científicos publicados em periódicos, dissertações e teses mapeadas a partir de buscas nas bases de dados do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP) e da *Scielo*. O objetivo foi focar nos grupos de pesquisas de Relações Públicas e Comunicação Organizacional (Intercom) e Ensino e Pesquisa (Abrapcorp). Utilizou-se como filtros de pesquisa os termos “ensino”, “aprendizagem”, “didática”, “pedagogia/ pedagógica (o)”, “formação”, “curso” e “currículo” acrescidos do termo “Relações Públicas” presentes na descrição do título e nas palavras-chave. Em alguns casos, foi necessária uma análise mais detalhada do resumo para selecionar ou não o trabalho. No **Quadro 3** observa-se o mapeamento que contemplou 15 anos de produção de pesquisas. A busca resultou em 79 trabalhos:

Quadro 3: Trabalhos produzidos

Textos	Número de Textos Selecionados
Anais de Eventos	58
Livros e artigos em coletâneas	08
Revistas Científicas	09
Dissertações e Teses	04
Total	79

Fonte: autor

A seguir, uma síntese de cada texto por categoria de análise que compôs o mapeamento:

Quadro 4: Categoria Relações Públicas e Comunicação Organizacional para Instituições de Ensino Superior (22 trabalhos)

Síntese	Autor(es)/Ano
Reflete sobre a implantação de políticas de comunicação nas universidades para garantir um programa de qualidade total.	Scroferneker (2001)
Refletem sobre a abertura do ensino superior a partir da década de 90 para a iniciativa privada e a necessidade da comunicação organizacional no contexto destas Instituições de Ensino Superior (IES's)	Barbi e Santos (2006)
Analisa exemplos de mídia espontânea em veículos de comunicação de IES's e conclui que elas têm potencial inerente de geração de mídia espontânea.	Angelo (2007)
Analisa a relação entre 102 integrantes de Grupos Artísticos de um órgão complementar em uma IES, tratados como público interno. Verifica que tal classificação não representa de maneira satisfatória a diversidade de relações que estes grupos estabelecem com a IES. Destaca a necessidade de mapeamento de públicos e propõe o uso da classificação lógica de Fábio França.	Thomaz (2007)

Verifica que, além da confusão do conceito, função e responsabilidades da área de comunicação organizacional pelos dirigentes das IES's, falta uma política de comunicação explicitada para que os princípios da instituição sejam interiorizados por todos os membros que dela participam.	Porém (2009)
Destaca que a universidade brasileira não tem a comunicação como uma estratégia organizacional. Apresenta o modelo de comunicação educativa como possibilidade para o desenvolvimento de 'competências de comunicação educativa organizacional' nas organizações públicas.	Montero (2009)
Analisa a utilização de ouvidorias virtuais em 69 IES's e em 50 Hospitais Universitários. Concluem que estas ouvidorias devem constituir um espaço de diálogo, interlocução e relacionamento na instituição.	Scroferneker <i>et al</i> (2010) Scroferneker (2010)
Revisa conceitos e abordagens de autores que auxiliam a compreender os riscos da incomunicação nas organizações educacionais. Destaca a necessidade de incluir a dimensão relacional nos sistemas de comunicação das organizações educacionais respeitando as identidades e a convivência com as diferenças.	Florczak (2010)
Analisa o canal de relacionamento entre a Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e os pesquisadores da instituição. Destaca que a maior parte das pesquisas produzidas é de interesse da sociedade, mas, são pouco divulgadas. Sugere ações para ampliar a divulgação das pesquisas. Ressalta a necessidade da especialização da área de comunicação no setor de pesquisas, pois, a divulgação científica requer um tratamento específico.	Viana (2010)
Analisa a Revista dos 50 anos da Universidade Católica de Pelotas e conclui que as estratégias e veículos/ instrumentos ou mídias de comunicação podem, ao mesmo tempo, constituir em elementos da memória institucional e do marketing educacional, caracterizando-se como ferramentas de interatividade entre estas áreas.	Decker (2011)
Discorrem sobre as finalidades de uma assessoria de comunicação, os fatores que determinam uma notícia institucional, as ferramentas empregadas para a sua divulgação, em especial o uso de sites. Apresentam breves relatos sobre a UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) e as características de seu portal. Analisam as notícias visualizadas nos sites. Concluem que o portal é importante ferramenta para levar conteúdo aos públicos considerando a distância entre as unidades acadêmicas da universidade.	Ruela e Silveira (2011)
Contata 15 universidades das quais sete responderam ao questionário sobre políticas de comunicação, estrutura de comunicação da universidade e discussões a respeito da criação de políticas de comunicação. Destas apenas uma disse ter políticas de comunicação definida embora não tenha disponibilizado tais políticas para a pesquisadora. Conclui que essas instituições ainda estão em processo de definição de suas políticas de comunicação e que a maioria ainda carece de profissionais essenciais, como os Relações Públicas, em seus quadros de funcionários.	Patrício (2011)
Apresenta dados sobre a gestão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná destacando como um de seus valores é a inovação. Discorre sobre as práticas da gestão do conhecimento organizacional e indica a implementação de ferramentas de gestão de comunicação organizacional para a sistematização da aprendizagem organizacional.	Belinski (2011)
Analisa notícias sobre as redes públicas e privadas de ensino nas redes digitais e aponta para a importância de um planejamento prévio de ações de comunicação em situações de risco e crise.	Dornelles (2012)
Investiga o aproveitamento dos releases produzidos pela assessoria de comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no site do principal jornal local, "Tribuna de Minas".	Ruela (2012)
Definem a pesquisa como documental e analisam os portais de três PUCs do Brasil (PUC Minas, PUC-SP e PUCRS) para identificar o sistema comunicacional definido por cada uma das Instituições.	Silva e Cabestré (2013)
Analisa portais de 11 universidades federais da região sul do Brasil considerando três dimensões: física, comunicacional e intelectual. Verifica que há uma preocupação geral no cumprimento da legislação vigente. Porém, a questão da transparência ainda está atrelada apenas a sua dimensão física de acesso.	Silveira (2013)
Analisa o conteúdo de notícias geradas pela Assessoria de Comunicação Universidade do Estado de Mato Grosso publicadas no portal no período de um ano. Constata que as matérias de maior interesse relacionam-se à forma de ingresso no Ensino Superior.	Teixeira (2013)
Buscam identificar as redes sociais digitais mais utilizadas pelas 38 IES's do ABCD Paulista.	Ribeiro Neto,

No total, 87% delas estão inseridas no Facebook; dentre as formas de sua utilização que se sobressaem, destacam-se: notícias internas da instituição (63%), eventos internos (56%) e propaganda (53%).	Carmo e Personi (2014)
Aplicaram um questionário com 4 representantes de Assessorias de Imprensa de universidades privadas de Santa Maria. Verificaram que as mídias digitais e as novas tecnologias permitem que as universidades mantenham um contato constante com a sua comunidade, interagindo de forma dinâmica e atuando de forma ativa e reativa	Fagundes e Rocha (2014)
Analisa cartazes de cinco edições de vestibulares promovidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso para verificar como a instituição estabelece canais de relacionamento com seus públicos e se as mensagens utilizadas reforçam os valores da marca.	Teixeira (2014)

Quadro 5: Categoria Cotidiano Escolar (15 trabalhos)

Subcategoria	Síntese	Autor (es)/Ano
TCC/ Projeto Experimental	Resultados de pesquisa realizada com 20 estudantes da Universidade do Sagrado Coração que finalizaram a monografia e destacam que, o foco das pesquisas realizadas pelos estudantes, é no setor privado. E, o interesse e afinidade com o assunto é o principal motivo da escolha do tema. Destacam que, na visão dos estudantes, a principal aprendizagem ao realizarem a monografia tem sido a possibilidade de ampliar o conhecimento na área de interesse e utilizar a pesquisa no mercado de trabalho. Embora a maioria deles tenha afirmado não ter tido a oportunidade de utilizar o trabalho produzido na academia em sua atividade profissional.	Graziadei <i>et al</i> (2005)
	Reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no curso da Universidade Federal de Goiás na realização da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade Projeto Experimental. Apresenta como desafios: desinformação por parte do aluno quanto à importância de percorrer a primeira fase que antecede o diagnóstico e as propostas de Relações Públicas; a necessidade de um esforço concentrado da coordenação e dos professores para informar o aluno de maneira suficiente e correta sobre o que vem a ser o Projeto Experimental como disciplina do curso e a elaboração de metodologia mais padronizada, que permita ao aluno percorrer com mais segurança todo o processo de desenvolvimento da disciplina.	Nogueira (2010)
	Apresenta o roteiro de elaboração dos projetos experimentais e trabalho de conclusão de curso em Relações Públicas. Destaca a sua validade pelo amadurecimento pessoal e profissional e pela possibilidade de relacionar a teoria à prática. Além disso, destaca que é uma forma de projetar a profissão no mercado de trabalho assim como conquistar credibilidade e espaço no mercado de trabalho.	Marchiori (2003)
	Destaca a relevância do projeto experimental para a formação profissional de Relações Públicas. Observa que este trabalho contribui para a abertura do mercado de trabalho ao mostrar a diversidade de organizações – em relação aos setores e porte – que são atendidas pelos estudantes durante a realização dos projetos.	Oliveira (2003)
	Realizam uma pesquisa com 16 professores que orientam trabalhos de conclusão de curso no Brasil, com o objetivo de entender o processo de orientação. Destacam que a maioria das pesquisas dos graduandos tem recaído no setor privado e a necessidade de trabalhos em outros setores como o público e o terceiro setor.	Cabestré e Filho (2005)
Pesquisa de Opinião	Apresentam reflexões sobre o que é pesquisa científica e o que é pesquisa no campo das RP. Diferenciam as abordagens quantitativas e qualitativas. Concluem que há uma mudança no fazer pesquisa pelos profissionais de relações-públicas que vão da utilização pura das técnicas de coleta de dados para uma preocupação com o entendimento do processo de comunicação e das técnicas de pesquisa.	Pirollo e Fochi (2001)
	Descreve a metodologia utilizada na disciplina que trata do tema opinião pública com estudantes do terceiro ano de RP da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2001. Relaciona as estratégias utilizadas e os passos da	Silva (2002)

	pesquisa com autores que abordam o tema pesquisa de opinião. O autor aponta para a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre estratégias de ensino, tais como utilização de filmes, planejamento e execução de pesquisas de opinião em laboratório e contato e visita a empresas como contribuição para a aprendizagem e trabalho interdisciplinar no ensino de RP. Embora o termo didática esteja presente no título e nas palavras chave do artigo, ela não aparece no decorrer do texto.	
	Define o texto como relato de experiência e apresenta a pesquisa de opinião realizada pelos estudantes do curso de RP da UNESP para a Polícia Militar de Bauru. Ressalta a necessidade de integrar atividades de extensão universitária e atividades de ensino e pesquisa. Destaca que o papel do educador é administrar o que ensina, ou seja, fornecer diretrizes e formar pessoas com sensibilidade social. Fala sobre a aprendizagem cooperativa entre professores e alunos levando o estudante a se tornar auto aprendiz.	Santos (2002)
Planejamento Estratégico	Apresentam os resultados de uma pesquisa sobre o ensino da disciplina planejamento estratégico nos cursos de RP no Brasil realizada com 74 coordenadores e professores. Concluem que planejamento é tópico fundamental no campo acadêmico e vêm sendo trabalhado de forma intensa nos cursos de Relações Públicas.	Marchiori <i>et al</i> (2009, 2011)
	A partir da literatura, enfatizam que o perfil do profissional de Relações Públicas tem evoluído de um papel técnico a estratégico, incluindo conhecimentos e habilidades para atuar junto à alta Administração na tomada de decisão. Para verificar se a dificuldade deste profissional ocupar uma posição estratégica nas organizações são frutos da formação acadêmica, analisam a grade curricular e o enfoque dado nos principais cursos de Relações Públicas do país. Os resultados demonstram que a formação do profissional da área não é completa no sentido de qualificá-lo a realizar ou mesmo compreender uma análise ambiental ou um planejamento realizados do ponto de vista administrativo. Elas propõem a inserção de conhecimentos considerados importantes para a qualificação do profissional de Relações Públicas a fim de atuar junto à alta administração. Esses conhecimentos incluem elementos básicos de administração, ferramentas de análise do ambiente e de planejamento estratégico.	Mortari e Castro (2014)
Projetos de extensão e integradores de disciplinas	Apresentam o projeto de extensão da Universidade do Sagrado Coração de Bauru no âmbito do curso de RP e algumas ações em andamento relacionadas a trabalhos de pesquisas de opinião com entidades do terceiro setor. Destacam a importância de que o trabalho de extensão no âmbito da universidade esteja alinhado à pesquisa e ao ensino. Ressaltam, também, a sua relevância para a formação cívica e social do estudante.	Cabestré e Belluzzo (2003)
	Apresentam os resultados da exposição cultural desenvolvida pelos alunos do curso de RP da Unipampa. Concluem que o processo educacional necessita adotar o agir comunicativo como estratégia de formação de profissionais autônomos, críticos e criativos, tornando-os capazes de utilizar a complexidade da comunicação para atuar de forma local e regional, com reflexos globais. Para eles, o projeto integrador de disciplinas demonstra a importância de vincular experiências práticas a teorias estudadas na academia.	Ribeiro e Almeida (2012)
Planejamento de eventos e Cerimonial	Apresenta os resultados de um estudo sobre práticas voltadas ao ensino do planejamento de eventos e cerimonial em 22 cursos de graduação em Relações Públicas no Brasil. Verifica a relevância dada ao ensino de Planejamento e Organização de Eventos e o Cerimonial nos cursos pesquisados. E, na maioria deles, a disciplina é ministrada por docente da área de Relações Públicas cuja tendência é de enfatizar mais o conteúdo teórico do que o prático.	Silva, Waldeney Alcides da (2014)
Avaliação	Realiza um estudo qualitativo com a finalidade de analisar a percepção de professores sobre a sua prática avaliativa e as implicações na formação do profissional de Relações Públicas na Universidade Estadual de Londrina. Constata que há a predominância de uma avaliação tradicional, utilizada na maior parte das vezes como verificação de conhecimentos.	Jurkevicz (2010)

Quadro 6: Categoria Novas Tecnologias (08 trabalhos)

Síntese	Autor(es)/Ano
Realizam observações de campo, entrevistas com professores e estudantes, análise da grade curricular de quatro cursos de Relações Públicas na cidade de Salvador e entrevistas com autoridades profissionais da área de Relações Públicas. Constatam que as tecnologias informacionais digitais (TIDs) ainda ocupam um espaço abaixo do nível aconselhável ou ideal nas faculdades privadas de Relações Públicas em Salvador. Destacam que as TIDs ainda são vistas apenas como ferramentas pelos profissionais e educadores da área e não como fenômenos complexos que trazem implicações sociais, culturais e políticas e que transformam as relações pedagógicas e profissionais.	Chamusca e Carvalho (2008)
Verificam que a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como estratégia de ensino-aprendizagem tem contribuído do ponto de vista pedagógico e prático na disciplina “Laboratório de Planejamento em Relações Públicas” da Universidade Federal da Paraíba. Do ponto de vista pedagógico, o uso das tecnologias de comunicação e informação requer, do professor, o domínio de ferramentas multitécnicas com sua linguagem multimídia e um preparo para o diálogo. Além disso, exige uma habilidade de planejamento de aula muito maior. Do ponto de vista prático, entre os resultados pretendidos e alcançados, constataram que um curso híbrido, unindo aulas presenciais e <i>online</i> , implica em maior dedicação e disciplina dos estudantes, difundindo assim uma mudança de postura, fazendo com que se coloquem na condição de sujeitos de seu aprendizado.	Oliveira e Oliveira (2010)
Identificaram a contribuição de Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) na formação de Relações Públicas. A partir de um estudo de caso sobre o "Laboratório de práticas em Relações Públicas" da Universidade Federal da Paraíba, verificaram que a CVA tem contribuído para formar um profissional mais apto e competente a gerenciar as estruturas comunicacionais nos diferentes tipos de organizações. Também identificaram que o ambiente virtual de aprendizagem viabiliza a aprendizagem interpessoal e grupal de professores, monitores e estudantes.	Oliveira e Paiva (2011)
Realiza um estudo de caso sobre dois cursos de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria com o objetivo de compreender as Relações Públicas digitais no ensino superior. Ao analisar documentos relativos ao aspecto digital (Legislação da área, Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e de 2013 e dos Projetos Pedagógicos do Curso) e realizar entrevistas com coordenadores, identifica uma lacuna quanto à inserção do digital nos cursos pesquisados.	Rhoden (2013)
Discorrem sobre o ensino das Relações Públicas no país em relação às tecnologias digitais. Partem do pressuposto de que o ensino não está preparando o acadêmico da área adequadamente para o cenário digital. Concluem que, a evolução dos mercados e o avanço das tecnologias digitais, as Relações Públicas digitais e a sua incorporação no ensino da área, em termos de produção de conhecimento, foram avaliadas com um decréscimo nos últimos anos.	Rhoden e Rhoden (2014)
Apresentam a educomunicação como um novo campo de conhecimento que considera a inter-relação entre a educação e a comunicação. Por meio de uma pesquisa realizada com 97 estudantes de uma turma que cursava a disciplina Educação e Tecnologias no curso de Pedagogia da Unicamp, verificaram que eles acreditam que a proposta da educomunicação pode contribuir com a integração de tecnologias e meios de comunicação no contexto escolar.	Pereira e Torres (2014)
Apresenta dados que mostram a baixa inserção de profissionais de Relações Públicas no mercado de redes sociais. A formação inadequada é uma das justificativas dos profissionais pesquisados.	Vergili (2014)
Faz uma reflexão sobre o ensino e o mercado de Relações Públicas frente às convergências tecnológicas. Analisa o currículo de dois cursos de RP do Paraná em termos de horas e número de disciplinas e os serviços oferecidos por duas agências de comunicação e Relações Públicas. Conclui que embora as instituições estudadas se preocupem em oferecer conteúdo para formar um profissional capaz de desenvolver suas funções na era da convergência tecnológica, elas ainda são tímidas neste quesito.	Quadros (2014)

Quadro 7: Categoria Cursos de Relações Públicas (22 trabalhos)

Subcategoria	Síntese	Autor(es)/Ano
Pesquisa, ensino e	Faz um mapeamento da produção científica (teses de doutorado e de livre docência e dissertações de mestrado) em Comunicação Organizacional e	Kunsch (2002)

produção científica	Relações Públicas defendidas de 1970 a 2000, em cinco dos 14 centros de pós-graduação de Comunicação Social no Brasil. Identifica o total de 126 dissertações e teses de doutorado e livre docência no período. Do total de 91 dissertações, o tema ensino de Relações Públicas aparece em três. De 28 teses de doutorado, apenas uma é sobre ensino e pesquisa em Relações Públicas e, de sete teses de livre docência, apenas uma é sobre Projetos Experimentais em Relações Públicas.	
	Apresentam os resultados de um estudo sobre a produção e participação em pesquisas realizada com 36 professores da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás. Constatam que uma significativa parte dos professores não faz pesquisa e muitos fazem apenas uma pesquisa empírica por ano.	Tuzzo e Braga (2011)
	Analisa as práticas acadêmicas da graduação e da pós-graduação a partir dos Grupos de Pesquisa de Comunicação Organização e RP registrados no CNPq. Aponta para as relações existentes entre “pesquisa e ensino” e “pesquisa e produção” que acontecem por meio de atividades como aulas ministradas por docentes de pós-graduação, eventos, seminários, oficinas, orientações de trabalhos de conclusão de curso de graduação por docentes de pós-graduação e participação de alunos de iniciação científica em grupos de pesquisa.	Moura (2013)
Memória e trajetória histórica	Analisa o papel do Curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Maranhão e da Associação Brasileira de Relações Públicas do Maranhão na construção da visibilidade da profissão de Relações Públicas no cenário maranhense.	Silva, Maria do Carmo Prazeres (2002)
	Apresentam um panorama histórico inicial dos 35 anos de existência do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).	Barbosa e Costa (2012)
	Para registrar a trajetória do curso de Relações Públicas da UFAM, organizam um livro com uma coletânea de textos sobre a história e memória do curso, pesquisas acadêmicas que refletem o impacto social e científico do curso e textos sobre a interface mercado de trabalho e academia e os rumos e perspectivas da profissão.	Costa e Gomes Jr. (2012)
	Relata o projeto de extensão Blog Dossiê RP que tem como objetivo ser a memória virtual do curso de Relações Públicas da UFAM, registrando informações e documentos históricos, fotos, monografias, projetos de extensão, entrevistas com professores e depoimentos de egressos.	Gomes Jr (2013)
	Reconstrói a memória de implantação do curso de Relações Públicas Feevale, no período de 1970 a 1979, por meio de análise documental, revisão de literatura e história oral de 12 entrevistados.	Silva (2012)
	Apresentam a trajetória de quatro décadas do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria e as perspectivas para o seu desenvolvimento acadêmico, científico e de extensão nos próximos anos.	Panciera, Filho e Arruda (2013)
Parceria intercultural e comparação de Relações Públicas no Brasil e exterior	Comparam a formação universitária em Relações Públicas no Brasil e na Espanha. Entre outros aspectos, identificam que na Espanha há um equilíbrio na quantidade de universidades públicas e privadas que oferecem o curso, enquanto no Brasil esta oferta está concentrada no ensino privado.	Esparcia e Athaydes (2008)
	Relatam a experiência de uma parceria intercultural realizada entre o curso de Relações Públicas da Universidade de Bauru – SP e a Universidade de Sevilha na Espanha. Analisam elementos importantes que devem ser pensados no âmbito de uma parceria internacional e dos benefícios de uma formação intercultural para os estudantes de Relações Públicas.	Santos <i>et al</i> (2014a, 2014b, 2014c)
Desafios e identidade dos cursos de Relações Públicas	Apresenta uma perspectiva da institucionalização do ensino superior de Relações Públicas no Brasil e das reformas curriculares ocorridas no período de 1969 a 2001. No aspecto educacional, destaca que o projeto pedagógico deve estar alinhado aos objetivos institucionais, perfil do egresso, habilidades e competências necessárias para a formação de qualidade do profissional de RP. Destaca, também, a valorização da cultura científica, a flexibilização curricular, a relação professor-aluno que vá além da sala de aula e a utilização dos princípios da educação problematizadora de Paulo Freire.	Kunsch (2003)

	Questiona o currículo e o ensino das Relações Públicas (2005a) e indica a possibilidade de utilizar a perspectiva da complexidade de Edgar Morin. Discute a polissemia do termo Relações Públicas e aponta a necessidade de (re)construir a história das Relações Públicas a partir de novos paradigmas, sendo a universidade o espaço para essa reconstrução e, professores e alunos, artífices desse processo (2005b).	Scroferneker (2005a, 2005b)
	Analisa as Relações Públicas como campo acadêmico e prática profissional. Apresenta a trajetória da área no Brasil e destaca a sua interface com o campo da Comunicação Organizacional. Apesar dos embates com os problemas de polissemia do termo e desconhecimento por parte das organizações do significado e abrangência das Relações Públicas, destaca a institucionalização da área no mercado profissional por meio de amparo legal, órgãos de classe, sindicatos, agências prestadoras de Serviços e desenvolvimento científico, técnico e acadêmico.	Kunsch (2006)
	Analisa a situação dos cursos de Relações Públicas no nordeste a partir de dados secundários. Apresenta um panorama da situação da oferta e demanda dos cursos de RP no nordeste, as possíveis causas para a extinção dos cursos e indica propostas para resgatar a credibilidade dos cursos na região. Segundo o autor, é preciso ampliar a produção de estudos por pesquisadores do nordeste. Sugere a adoção de novos parâmetros de avaliação nos concursos públicos, considerando a produção docente e seu interesse pela docência e sugere também a formação de uma associação de pesquisadores em Relações Públicas do Nordeste. Aponta como eminente o risco de extinção dos cursos de Relações Públicas no Nordeste.	Dantas (2008)
	Refletem sobre a ênfase em produção cultural dada ao curso de RP da Unipampa. Destacam que o principal objetivo do curso é fomentar a cultura como um meio de integração e desenvolvimento regional, aspecto importante para a região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.	Terra e Rhoden (2012)
	Analisa a identidade empreendedora dos cursos de Relações Públicas da região sul do Brasil. Verificam que, dos 14 cursos do Rio Grande do Sul, oito ofertam disciplinas na área. No Paraná, dos nove cursos, quatro disponibilizam disciplina relacionadas com tema. E, em Santa Catarina, dos dois cursos existentes, nenhum oferece disciplinas ligadas ao empreendedorismo. Ressaltam a necessidade de promover o empreendedorismo nestes cursos dado o cenário global, multicultural e voltado para a economia informacional onde atuam estes profissionais.	Ferreira e Rosa (2012)
	Descrevem o processo de transformação de um Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional para um Curso de Bacharelado em Comunicação Social, com Habilitação em Comunicação Organizacional. Apresentam o resultado de pesquisas com egressos do curso de Comunicação Institucional (2012) e apresentam a matriz curricular proposta para o novo curso de Comunicação Organizacional (2014).	Catto e Santos (2012) e Rosa e Catto (2014)

Quadro 8: Categoria formação e empregabilidade (06 trabalhos)

Síntese	Autor(es)/Ano
Por meio de uma pesquisa com 84 profissionais de Relações Públicas no Estado de São Paulo, verificou que todos os respondentes têm uma opinião negativa a respeito da atuação do órgão regulador da profissão, o Conerp SP/PR. Constatou, porém, que 66% deles acreditam que a profissão deva continuar sendo regulamentada. A dicotomia, segundo a pesquisadora, aponta a falta de conhecimento por parte dos profissionais a respeito de sua entidade reguladora e, uma total ausência de comunicação com seus registrados. A pesquisa confirmou que o maior desafio que profissionais (58%) enfrentam é o desconhecimento do conceito e das atividades de Relações Públicas pelos executivos e pela sociedade em geral.	Ferrari (2006)
Avaliou o perfil dos egressos do curso de Relações Públicas da universidade Metodista de São Paulo do período de 1998 a 2000. Dos 123 graduados no período, 20,7% responderam a pesquisa. Foram contatados também profissionais de empresas e agências de comunicação. Verificou diferenças na percepção sobre a relevância do nome da Universidade para colocação do egresso no mercado de trabalho além da não permanência na área escolhida e das dificuldades de colocação no mercado de trabalho para os recém-formados. Na perspectiva	Tondato (2006)

dos empregadores, a dificuldade de colocação relaciona-se com os pré-requisitos que o profissional deve apresentar. Entre eles destacam: conhecimentos gerais, boa redação, visão estratégica, noções de economia e administração.	
Discute sobre a formação acadêmico-profissional em Relações Públicas e destaca que a reflexão na área ainda é tímida e a ação profissional muito operativa. Apesar de teoricamente ser uma função estratégica, no mercado a função ainda é vista de forma equivocada e operacional.	Oliveira (2007)
Discutem as condições do ensino de Relações Públicas no Brasil, sobretudo, no Nordeste e, mais especificamente, na Universidade Federal da Paraíba. Apresentam dados preliminares de estudo em andamento sobre a trajetória do curso e a percepção dos seus egressos.	Oliveira e Paiva (2012)
Apresentam os resultados da pesquisa realizada com 132 diplomados e com um grupo focal com sete egressos do curso de Relações Públicas da Universidade Federal da Paraíba e chega a um índice de 86,4% de empregabilidade. Mostram que apenas 3% dos diplomados da amostra atuam como Relações Públicas. Os autores apontam para a existência de dissonâncias entre a academia e o mercado de trabalho. Segundo eles, tais dissonâncias são resultantes da inadequação da formação (currículo defasado) às características do mercado regional.	Freire <i>et al</i> (2013)
A pesquisa com egressos da Universidade Federal da Paraíba resulta no livro “Jogo da empregabilidade: identidade e atuação dos diplomados em Relações Públicas pela Universidade Federal da Paraíba” Para os autores “Os diálogos entre a universidade e o mercado de trabalho precisam deixar de ser impossíveis, por meio de ações convergentes que darão subsídios para mudar a realidade regional. Convém que a universidade deixe de ser um agente de mudança apenas da vida pessoal de seus egressos, assumindo efetivamente a extensão e a pesquisa, além do ensino, nas suas práticas cotidianas” (2014, p. 188)	Oliveira <i>et al</i> (2014)

Quadro 9: Categoria Currículo (06 trabalhos)

Síntese	Autor(es)/Ano
Compara o Currículo Mínimo estabelecido pela resolução de 1984 com o texto das Diretrizes Curriculares de 1999. Destaca que o novo formato permite maior flexibilidade para a IES organizar o curso e formar seus estudantes. Permite também maior aproximação entre teoria e prática. Analisa as legislações referentes ao currículo dos cursos de comunicação social e propõe aplicações para o curso de Relações Públicas. Discorre sobre os cursos de pós-graduação na área ressaltando o papel do ensino e da pesquisa para fortalecimento da área.	Moura (2000; 2001; 2009)
Realizam um levantamento e análise das grades de 18 cursos de RP no Estado de São Paulo. Estabelecem 32 categorias para classificação e análise das disciplinas e observa que nos cursos há grande diversidade de disciplinas oferecidas quantitativamente e qualitativamente. Apontam também a dificuldade de saber o conteúdo que está sendo ministrado nas ciências sociais devido à discrepância na nomenclatura das disciplinas.	França <i>et al</i> (2001)
Destacam a importância das disciplinas integradas no currículo dos cursos de Relações Públicas.	Rabelo e Suaiden (2006)
Apresentam uma proposta curricular para os cursos de Relações Públicas considerando a quebra do Currículo Mínimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e a Resolução nº 43 do CONFERP/ 2002.	Santos e Moraes (2005)

Relação de trabalhos analisados

1. ANGELO; Marcel Henrique. Instituições de ensino superior e imprensa regional na zona da mata mineira: relacionamentos de mútuo aproveitamento. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos/ SP, 2007.
2. BARBI, Elivanete Zuppolini; SANTOS, Sonia Maria Camargo dos. Comunicação organizacional como um diferencial competitivo nas instituições de ensino superior no Brasil. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília/DF, 2006.
3. BARBOSA, Francielma da Costa; COSTA, Inara Regina Batista da. Curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Amazonas: uma História de 35 anos para Contar. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Palmas – TO, 2012.
4. BELINSKI, Ricardo. Gestão do conhecimento organizacional e comunicação organizacional: uma proposta de alinhamento para disseminar a inovação na gestão universitária da UTFPR. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Londrina – PR, 2011.

5. CABESTRÉ, Sonia Aparecida; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Gestão da extensão universitária: diferencial na formação do profissional de relações públicas. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 2003.
6. CABESTRÉ, Sonia Aparecida; FILHO, Pedro Polesel. A perspectiva docente sobre o ensino e a pesquisa em relações públicas – a dimensão dos projetos experimentais, trabalhos de conclusão de curso e monografias. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro/ RJ, 2005.
7. CATTO, Camilo; SANTOS, Valéria Oliveira. Uma Nova Habilitação para o Curso de Comunicação Social: perspectivas e contexto da Comunicação Organizacional. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Chapecó – SC, 2012.
8. CHAMUSCA, Marcello; CARVALHAL, Márcia. A inserção das tecnologias informacionais digitais no currículo de relações públicas. In: II Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Belo Horizonte, MG, 2008.
9. COSTA, Inara Regina Batista da; GOMES JR., Jonas da Silva (org.) Memória das Relações Públicas no Amazonas. Manaus: EDUA, 2012.
10. DANTAS, José Guibson. A miopia no ensino das relações públicas no nordeste e o eminente risco de extinção do curso na região. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, RN, 2008.
11. DECKER, Cleiton Bierhals. Revista UCPel 50 Anos: Memória ou Marketing Educacional? XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE, 2011.
12. DORNELLES, Souvenir Maria Graczyk. A comunicação nas crises de imagem: reflexões sobre casos de crises informacionais ocorridas no ambiente do ensino. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza/ CE, 2012.
13. ESPARCIA, Antonio Castillo; ATHAYDES, Andréia Silveira. La organización de la enseñanza superior de Relaciones Públicas en Brasil y España en la primera década del siglo XXI. In: V Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Belo Horizonte, MG, 2008.
14. FAGUNDES, Alessandra Nunes; ROCHA, Sibila. O Impacto das Tecnologias Digitais de Informação na Comunicação Organizacional: Um Estudo das Universidades Privadas de SM/RS. XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Palhoça – SC, 2014.
15. FERRARI, Maria Aparecida. Percepção dos profissionais de Relações Públicas sobre o Sistema Conferp: análise da entidade e perspectivas para o futuro da atividade profissional. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, DF, 2006.
16. FERREIRA, Joana Garcia; ROSA, Rosane. A identidade empreendedora dos cursos de relações públicas da região sul do Brasil. Revista Razón Y Palabra, v.17, número 79, mayo – julio, 2012. s/p.
17. FLORCZAK, Rosângela. Comunicação e incomunicação nas organizações educacionais: riscos e possibilidades. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul/RS, 2010.
18. FRANÇA, Fábio et al. O ensino e a prática de relações públicas no Brasil. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, 2001.
19. FREIRE, Gustavo David Araújo *et al.* A contribuição da academia para a empregabilidade dos relações públicas. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus, AM, 2013.
20. GOMES JR., Jonas da Silva. Blog e Memória: relato sobre processo de constituição da memória institucional do Curso de Relações Públicas da UFAM. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Manaus – AM, 2013.
21. GRAZIADEI, Tânia Maria et al. Ensino e pesquisa: a prática da disciplina monografia no curso de relações públicas da Universidade do Sagrado Coração (USC) – Bauru. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro/RJ, 2005.
22. JURKEVICZ, Maristela Romagnole de Araújo. Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de relações públicas: um estudo utilizando a metodologia da problematização. Dissertação de Mestrado. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
23. KUNSCH, Margarida M. Krohling. A produção científica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas nos Cursos de Pós-Graduação em Comunicação no Brasil (1970 a 2000). XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA, 2002.
24. KUNSCH, Margarida M. Krohling. Propostas pedagógicas para o curso de Relações Públicas: análises e perspectivas. In: PERUZZO, Cicília M. Krohling; SILVA Robson Bastos (org.) Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003. p. 45 – 62.
25. KUNSCH, Margarida M. Krohling. Gestão das relações públicas na contemporaneidade e a sua institucionalização profissional e acadêmica no Brasil. Revista Organicom, ano 3, número 5, 2º semestre de 2006. p. 32 – 61.
26. MARCHIORI, Marlene *et al.* O ensino do planejamento nos cursos de comunicação/ relações públicas – Brasil. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba/ PR, 2009.
27. MARCHIORI, Marlene *et al.* O ensino de planejamento nos cursos de Comunicação/ Relações Públicas no Brasil. Revista Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 10, n. 19, jan./jun. 2011.
28. MARCHIORI, Marlene Regina. Projeto experimental e trabalho de conclusão de curso em Relações Públicas. In: PERUZZO, Cicília M. Krohling; SILVA Robson Bastos (org.) Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003. P.225 – 231.
29. MONTERO, Ana Carine Garcia. O uso do modelo de comunicação educativa na comunicação interna na UFSC. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Blumenau/ SC, 2009.
30. MORTARI, Elisângela Carlosso Machado; CASTRO, Aline Egges de. Relações Públicas como função estratégica: um caminho a ser traçado. Revista Matrizes, v.08, nº1, jan./jun. 2014, p.271 – 285.
31. MOURA, Cláudia Peixoto de. A pesquisa em comunicação organizacional e relações públicas: práticas acadêmicas entre graduação e pós-graduação. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus/AM, 2013.

32. MOURA, Claudia Peixoto de. Ensino de relações públicas: uma proposta de estrutura curricular. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, 2001.
33. MOURA, Claudia Peixoto de. O currículo de graduação para a área de relações públicas. XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus/ AM, 2000.
34. MOURA, Claudia Peixoto. O ensino de graduação e de pós-graduação em relações públicas no Brasil. In: . In: KUSNCH, Margarida M. Krohling (org.). Relações Públicas: história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas. São Paulo: Saraiva, 2009. P.77-106.
35. NOGUEIRA, Maria Francisca Magalhães. Projeto experimental: Dificuldades enfrentadas pelos alunos. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Goiânia – GO, 2010.
36. OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. Formação acadêmico-profissional em Relações Públicas: uma perspectiva contemporânea. In: Ensino de Comunicação: qualidade na formação acadêmico-profissional. Trabalhos apresentados no Fórum em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação. São Paulo: ECA/USP: Intercom, 2007, p.141 – 152.
37. OLIVEIRA, Josilene Ribeiro de et al. Jogo da empregabilidade: identidade e atuação do diplomados em Relações Públicas pela UFPB. Florianópolis, SC: Bookess, 2014.
38. OLIVEIRA, Josilene Ribeiro de; OLIVEIRA, Maria Lúvia P. Ensino de Relações Públicas e Novas Tecnologias: um estudo de caso sobre a utilização da plataforma Moodle. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Campina Grande – PB, 2010.
39. OLIVEIRA, Josilene Ribeiro de; PAIVA, Jamile Miriã Fernandes. Relações Públicas no Nordeste: proposta de estudo da atuação e empregabilidade dos profissionais formados pela UFPB. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Recife – PE, 2012.
40. OLIVEIRA, Maria José da Costa. Projeto experimental em Relações Públicas: teoria e prática na formação profissional. In: PERUZZO, Cicília M. Krohling; SILVA Robson Bastos (org.) Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil. São Paulo: INTERCOM, Taubaté: UNITAU, 2003. P. 205 – 213.
41. PANCIERA, Marcos Júnior Junges; FILHO, Flavi Ferreira Lisboa; ARRUDA, Carlos Eduardo Figueirôa. A melhor idade: o curso de Relações Públicas da UFSM aos seus 40 anos. Revista Pangea, Ano 4 (2013), Artigo nº 136, p.136-148.
42. PATRÍCIO, Tássia Valente Viana Arouche. Políticas de Comunicação nas Novas Universidades Federais sob a Perspectiva da Comunicação Pública. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Londrina – PR, 2011.
43. PEREIRA, Nadir Rodrigues; TORRES, Tércia Zavaglia. Educação e as novas tecnologias de informação e comunicação. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014.
44. PIROLO, Maria Amélia Miranda; FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. A pesquisa de opinião: o “ver” e o “fazer” do relações públicas. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, 2001.
45. PORÉM, Maria Eugênia. Um estudo de caso sobre a importância da comunicação organizacional nas instituições privadas de ensino superior (IPES). XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba/ PR, 2009.
46. PORÉM, Maria Eugênia. Um estudo de caso sobre a importância da comunicação organizacional nas instituições privadas de ensino superior (IPES). XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba/ PR, 2009.
47. QUADROS, Claudia. Perspectivas para relações públicas: do ensino ao mercado. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Foz do Iguaçu/ PR, 2014.
48. RABELO, Daniela; SUAIEN, Samir. Disciplinas integradas: diferencial estratégico para a formação do gestor da comunicação com foco em relações públicas. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília/ DF, 2006.
49. RHODEN, Valmor; RHODEN, Juliana Lima Moreira. O ensino de relações públicas no Brasil em relação às tecnologias digitais. Revista Organicom, ano 11, número 20, 1º semestre/ 2014, p.15-23.
50. RIBEIRO NETO, João de Paula; CARMO, Vanessa Aparecida do; PESSONI, Arquimedes. Mídias e Redes Sociais na Internet: Sua Utilização Pelas Instituições de Ensino Superior do ABCD Paulista. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Vila Velha – ES, 2014.
51. RIBEIRO, Marislei; ALMEIDA, Cristovão. Estratégias pedagógicas no ensino de relações públicas - caminhos e desafios a partir de projetos integradores de disciplinas. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza/ CE, 2012.
52. ROSA, Ana Paula da; CATTO, Camilo. Comunicação organizacional: desafios de um novo curso frente a uma área em legitimação. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014. p.15-26.
53. RUELA, Raul Mourão; SILVEIRA, Carolina Nalon. Mais vestibular e menos cultura: análise do acesso a notícias do portal da Universidade Federal de Juiz de Fora. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – São Paulo – SP, 2011.
54. RUELA, Raul Mourão. Da assessoria para o jornal online: como releases da Universidade Federal de Juiz de Fora são utilizados na imprensa local. XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Ouro Preto – MG, 2012.
55. SANTOS, Maria Salett Tauk; MORAIS, Maria Luiza Nóbrega de. Uma proposta curricular para o curso de relações públicas. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro/ RJ, 2005.
56. SANTOS, Célia Maria Retz Godoy dos. A pesquisa como prática no ensino de relações públicas: caso polícia militar de Bauru. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador/BA, 2002.
57. SANTOS, Célia Maria Retz Godoy dos et al. Ensino-aprendizagem em relações públicas e o desafio de uma parceria intercultural. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Foz do Iguaçu/ PR, 2014a.
58. SANTOS, Célia Maria Retz Godoy dos et al. A interculturalidade no ensino-aprendizagem em relações públicas: contribuições a partir de uma parceria internacional. Revista Organicom, ano 11, Número 21, 2º semestre 2014b, p.224 – 234.

59. SANTOS, Célia Maria Retz Godoy dos et al. De la classe a la cuenta ou da sala de aula para o mercado: uma experiência didático-pedagógica em relações públicas. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014c. p.28-40.
60. SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. Comunicação para a qualidade na universidade: o papel das relações públicas. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande/MS, 2001.
61. SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. Revisitando a (re)construção histórica das relações públicas. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro/RJ, 2005a.
62. SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. Revissitando a (Re) construção histórica das Relações Públicas. Revista Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v.4, n.7, p.21-30, jan./jun. 2005b.p. 21 – 30.
63. SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade et al. (Re) Visitando as Ouvidorias ‘Virtuais’ em Instituições de Ensino Superior e em Hospitais Universitários. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul/RS, 2010.
64. SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. As ouvidorias virtuais em instituições de ensino superior brasileiras. Revista Organicom, ano 7, número 12, 1º semestre de 2010, p. 131 – 149.
65. SILVA, Maria do Carmo Prazeres. Construção da Visibilidade das Relações Públicas: contribuição do curso de Comunicação Social na Universidade Federal do Maranhão e Associação Brasileira de Relações Públicas - MA. Dissertação de Mestrado. Orientador: Mauren Leni de Roque, São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.
66. SILVA, Waldeney Alcides da. O fazer laboratorial da opinião pública: uma construção metodológica para uma aplicação didática. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador/BA, 2002.
67. SILVA, Carla Lemos da. O curso de relações públicas da Feevale: memória de um pioneiro no Rio Grande do Sul. Tese de doutorado em Comunicação Social. Orientador: Cláudia Peixoto de Moura. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2012.
68. SILVA, Mariângela Benine Ramos. Planejamento de ventos e cerimonial: teoria e práxis nos cursos de Relações Públicas no Brasil. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014. p.56-68.
69. SILVA, Isabela Gaspar; CABESTRÉ, Sonia Aparecida. As Assessorias de Comunicação nas Instituições de Ensino Superior Católicas - uma análise sob a ótica do profissional de Relações Públicas. XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru – SP, 2013.
70. SILVEIRA, Aline Reinhardt da. A Comunicação Pública a serviço da Transparência Pública: um estudo em portais de Universidades Federais do Sul do Brasil. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – S. Cruz do Sul – RS, 2013.
71. TEIXEIRA, Danielle Tavares. A comunicação de mercado no contexto das Universidades: um estudo de caso no Estado de Mato Grosso. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Vila Velha – ES, 2014.
72. TEIXEIRA, Danielle Tavares. Gestão da comunicação em universidade: uma experiência em Mato Grosso. XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru – SP, 2013.
73. TERRA, Elisa Lübeck; RHODEN, Valmor. O ensino de relações públicas com ênfase: o caso da Unipampa com foco na produção cultural. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza/ CE, 2012.
74. THOMAZ, Clélío Estevão. Públicos em Instituições de Ensino Superior. In: I Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, São Paulo/ SP, 2007.
75. TONDATO, Márcia Perencin. UMESP: Avaliação de desempenho dos egressos na vida dos egressos de Relações Públicas. In: MELO, José Marques de. Pedagogia da Comunicação: matrizes brasileiras. São Paulo: Angellara, 2006. P. 279 – 294.
76. TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. Quem tem medo da pesquisa empírica? XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Cuiabá – MT, 2011.
77. VERGILI, Rafael. Formação do profissional de Relações Públicas: mudanças necessárias para adequar a articulação de redes sociais das empresas ao atual contexto tecnológico. In: VIII Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas - Abrapcorp, Londrina/PR, 2014. p.70-80.
78. VIANA, Fernanda. Análise do Interesse da Mídia Institucional e do Pesquisador na Divulgação da Produção Científica da Universidade Federal de Juiz de Fora. XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Vitória, ES, 2010.
79. RHODEN, Valmor. O ensino superior de Relações Públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, 2013.

APÊNDICE 4 – Estratégias de ensino-aprendizagem

Estratégia	Descrição	Operacionalização	Vantagens	Limitações	Baseado em
Aula expositiva	Exposição oral de um tema logicamente estruturado.	Professor estabelece os objetivos da exposição Planeja a sequência dos tópicos Conhece o público e os recursos disponíveis Pode utilizar imagens e filmes Pode solicitar a cópia de notas, leitura prévia de textos, realizar ditados.	Adequada para atingir grandes públicos Adequada para a introdução de um assunto Possibilita a apresentação organizada do conteúdo Adequada para a apresentação de conteúdos não divulgados Possibilita o controle do professor	Não favorece a recepção de <i>feedback</i> Favorece a passividade do estudante Depende da habilidade do expositor Não considera as diferenças individuais Foca nos aspectos cognitivos	Anastasiou e Alves, 2005; Gil, 2013.
Discussão	Orientação da classe para a realização do estudo de assunto por meio da cooperação intelectual	Definição e delimitação do assunto Análise do assunto Sugestão de resolução Exame crítico das sugestões Verificação das melhores sugestões Tomada de resolução aceitas	Encoraja a ouvir com respeito Desenvolve a agilidade intelectual Estimula a aprendizagem cooperativa Estimula habilidades de síntese e integração Favorece o reconhecimento e investigação de suposições Estimula a desinibição	Depende da experiência do professor para mediar discussões Risco dos estudantes se recusarem ou temerem participar Risco de agressividade entre colegas Possibilidade de alguns estudantes dominarem a discussão Risco de não haver preparação sobre o tema a ser discutido	Gil, 2013; Nérici, 1981.
Debate	Consiste em uma competição intelectual em grupo	Pode surgir no curso de uma discussão quando não há unanimidade sobre o tema Professor orienta para estudo de questões que tenham suscitado divergências Convida estudantes mais interessados e de ponto de vista contrário para organizarem o debate sobre o tema Professor atua como moderador Os estudantes participam na formulação de questões para os debatedores	Desenvolve a capacidade de argumentar logicamente Desenvolve agilidade intelectual Fortalece a autoconfiança Desenvolve argúcia para anotar detalhes que possam servir de argumentos e contra-argumentos.	Necessita conhecimento prévio do assunto Risco de agressividade entre colegas Risco de indisciplina Depende da experiência do professor para mediar situações de conflitos	Nérici, 1981
Estudo de Caso	Análise minuciosa e objetiva de uma situação desafiadora para os estudantes.	Professor expõe o caso Grupo analisa o caso Professor retoma os pontos principais analisando coletivamente as soluções propostas. O grupo debate as soluções, discernindo as melhores conclusões	Estimula participação ativa dos estudantes Estimula capacidades crítico-analíticas e de solução de problemas Estimula participação em grupo Aproxima o aluno da realidade	Necessita de tempo para discussão e resolução Necessita postura de liderança do professor e não leitor de casos Oferece várias soluções aceitáveis Precisa dispor de informações suficientes para o estudante analisar o caso Depende da coleta de informações para a organização do caso	Anastasiou e Alves, 2005; Gil, 2013; Bordaneve, Pereira, 1984

Estratégia	Descrição	Operacionalização	Vantagens	Limitações	Baseado em
Seminário	Consiste em levar o educando a pesquisar a respeito de um tema em diversas fontes a fim de apresentá-lo e discuti-lo.	Professor apresenta um tema ou seleciona em conjunto com os estudantes Oferece caminhos para realizarem suas pesquisas O (s) estudante (s) apresenta(m) o seminário Professor dirige a sessão de críticas e perguntas Professor organiza uma síntese do que foi apresentado Solicita a produção de um relatório.	Estimula a pesquisa Colabora para a prática de sistematização de ideias Incentiva a coleta de material de pesquisa Incentiva interpretação crítica e prática da postura científica. Estimula o trabalho em equipe quando realizado em grupo.	Necessita de cuidado para que os trabalhos não se torne a soma de trabalhos individuais desconexos quando realizado em grupo. Risco de cada participante estudar apenas a sua parte do trabalho Falta de concentração e participação dos demais membros da sala de aula Substituição das aulas expositivas dos docentes por “aulas expositivas” ministradas pelos estudantes.	Nérici, 1981; Anastasiou e Alves, 2005; Masetto, 2003
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto.	Contexto do texto Análise textual Análise temática Análise interpretativa Problematização Síntese	Possibilita aprofundar o estudo em relação ao tema ou texto estudado Desenvolve hábito de leitura Estimula capacidade de interpretação Estimula análise e síntese	Necessita mobilizar estudantes para leitura e estudo de textos Necessita seleção de materiais que sejam acessíveis e desafiadores	Anastasiou e Alves, 2005; Nérici, 1981
Pesquisa	Consiste em levar o educando a observar, recolher dados e refletir sobre eles. A pesquisa pode ser bibliográfica, de campo ou experimental.	Motivar os estudantes a participar da pesquisa Discutir os critérios para escolha do tema ou da situação a ser pesquisada Dividir a turma em pequenos grupos ficando cada um com um aspecto do assunto ou tema próprio Apresentar e discutir com os alunos o plano de pesquisa, seus elementos e organização Comunicar os resultados a toda classe e discuti-lo	Favorece na formação da mentalidade científica Possibilita ampliar o repertório e analisar dados e informações de forma crítica	Depende do número de estudantes na sala Depende da preparação e experiência dos professores envolvidos Necessita de tempo do docente para dedicar-se à orientação	Nérici, 1981; Masetto, 2003
Resolução de problemas	Consiste em propor situações problemas aos educandos que, para solucioná-las deverão promover pesquisas, revisões, novos estudos, etc.	Definição e delimitação de problema Formulação de hipóteses Coleta, classificação e análise crítica dos dados Verificação de hipóteses Síntese e solução do problema proposto	Desenvolve o raciocínio Desenvolve habilidades de planejamento, análise e pensamento estruturado Promove a iniciativa Leva o estudante a trabalhar com hipóteses Aproxima teoria e sua aplicabilidade.	Classes numerosas Depende do número de estudantes na sala Depende da preparação e experiência dos professores envolvidos Necessita de tempo do docente para dedicar-se à orientação	Nérici, 1981; Anastasiou e Alves, 2005

Estratégia	Descrição	Operacionalização	Vantagens	Limitações	Baseado em
Trabalho de Laboratório	Visa colocar o estudante diante de uma situação prática de execução, conforme determinada técnica e rotina	Familiarização do estudante com o ambiente laboratorial Desenvolvimento de habilidades para o uso adequado dos instrumentos laboratoriais Produtividade efetiva, uso dos recursos laboratoriais. Aos estudantes que demonstram maior interesse, planos de trabalho de laboratório tipo estudo supervisionado	Desenvolve habilidades de manipulação e de pesquisa em laboratório Incentiva a organização e disciplina Aguça a capacidade de observação e o senso de precisão Desenvolve capacidade de análise e síntese Estimula investigações	Custo de materiais e instalações Classes numerosas Tempo para planejamento e acompanhamento das atividades	Nérici, 1981
Jogo	É uma atividade espontânea, regida por regras e que envolve os jogadores em conflitos estruturados que resultam em perda ou ganho.	Envolve quatro elementos básicos 1. Mecânica: procedimentos do jogo (objetivo, regras, ações dos jogadores, feedback) 2. Narrativa: sequência de eventos que se desdobra no jogo 3. Estética: relacionado a aparência e aspectos sensíveis do jogo e à experiência que capaz de proporcionar aos participantes 4. Tecnologia: todos os materiais e as interações que tornam o jogo possível Os jogos podem ser simulados (reproduzem a realidade do dia-a-dia) ou não simulados (procura resolver problemas segundo determinadas regras).	Adapta-se ao nível do indivíduo Potencializa a sociabilidade Proporciona amplo e imediato <i>feedback</i> Estimula a busca de informações e descoberta Engaja o participante em busca de alcançar os objetivos Possibilita a transferência de informação de um contexto para outro Estimula a cooperação e ensina a trabalhar em ambientes competitivos Oferece desafios.	Tempo e recursos disponíveis Falta de preparo e experiência dos professores envolvidos Necessidade de administrar as emoções que surgem da experiência Preconceito em relação a ludicidade da atividade Risco de se tornarem atividades meramente recreativas	Gil, 2013; Schell, 2008
Simulação	É a representação de situações reais em cenário simulado	Os estudantes assumem papéis e comportam-se de acordo com eles. Pode ser apoiadas ou não por recursos tecnológicos.	Possibilidade de treinar pessoal Aproxima o estudante da realidade Possibilita <i>feedback</i> imediato Permite coletar dados rapidamente, gerar e testar hipóteses quando utiliza recurso computacional.	Custos elevados quando utilizam recursos computacionais Não dispensa o papel do professor Risco de ser escolhida por seus aspectos lúdicos sem considerar metas de aprendizagem	Gil, 2013
Visitas técnica e excursões	Tem por finalidade colocar o educando em contato direto com a atividade real da sociedade onde ele possa ampliar o seu repertório e experiência cultural e profissional.	Professor seleciona (pode ser em conjunto com os estudantes) e agenda local para ser visitado (integrado ao conteúdo da aula) Preparação de um roteiro para visita técnica Estudantes conhecem as instalações e processos orientados pelo docente e representante do local visitado. Estudantes observam e registram os dados coletados Produzem um relatório para a discussão em sala de aula	Aguça a observação Aproxima o estudante da realidade Possibilita articular os conteúdos aprendidos na sala de aula com a prática observada.	Tempo longo para a realização da atividade Deslocamento dos estudantes e professor Disponibilidade do local a ser visitado	Masetto, 2003

Estratégia	Descrição	Operacionalização	Vantagens	Limitações	Baseado em
Dramatização	Representação teatralizada de situações reais da vida, com o propósito de dar e receber informações, alcançar melhor compreensão das situações e favorecer maior integração do grupo. Pode também receber outras denominações como jogo de papéis (<i>role playing</i>), encenação ou psicodrama.	Envolve três etapas: Preparo: definição da situação ou tema a ser representado, definição de papéis e preparação para representação dos papéis Representação: representação dos participantes sem interrupção e executada o mais próximo possível da realidade Discussão: impressões dos participantes sobre a representação e situação vivenciada e discussão sobre a situação vivenciada	Colabora com as relações interpessoais Elimina inibições e incentiva a expressão corporal Sensibiliza em relação a uma situação relacionada com a realidade Desenvolve a sensibilidade	Ser escolhida por seus aspectos lúdicos sem considerar metas de aprendizagem Inibição e não participação de alguns participantes Tempo insuficiente Espaço inadequado Necessidade de recursos que possam tornar a representação mais real	Nérici, 1981, Anastasiou, Alves, 2005
Mapas conceituais	Construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo	Professor seleciona um conjunto de textos ou tema informações para aplicar a estratégia Estudante deve identificar conceitos-chave dos textos ou tema Classifica conceitos por ordem de importância Inclui conceitos e ideais mais específica Estabelece relações entre conceitos por meio de linhas e identifica a relação com uma ou mais palavras Compartilha os mapas conceituais Justifica a localização de certos conceitos explicando a sua construção	Possibilita a construção do conhecimento Estimula o raciocínio lógico Riqueza de ideias Serve de ferramenta para o docente acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva Pode utilizar ferramentas computacionais que auxiliam na construção dos mapas como o <i>Cmap Tools</i>	Clareza conceitual dos professores e estudantes Relação justificada Representatividade do conteúdo trabalhado.	Anastasiou e Alves, 2005
Tempestade de ideias/ <i>Brainstorm</i>	Geração de novas ideias de forma espontânea e natural.	O professor lança uma questão ou tema/ palavra-chave a ser explorada Estudantes expressam em palavras ou frases curtas as ideias para responder a questão Professor e estudantes evitam juízo crítico sobre as ideias apresentadas Registro e organização das relações entre ideias geradas Fazer a seleção das ideias conforme critério combinado pelo grupo	Estimula a criatividade e a imaginação Colabora para a coleta de sugestões sobre um problema ou tema Colabora para a elaboração de sínteses	Aplicabilidade e pertinência dos conceitos e palavras mencionadas Depende da mediação do docente	Anastasiou e Alves, 2005

Instrução Programada	Consiste em levar o estudante a estudar individualmente, sem a intervenção direta do professor, por meio de material previamente elaborado à base de fracionamento mínimo da matéria, adaptado às possibilidades do educando segundo a sua maturidade e preparo anterior	A matéria é desdobrada em pequenas informações Cada informação apresentada ao aluno exige uma resposta do mesmo O acerto ou erro é reconhecido imediatamente pelo estudante Cada informação deve estar perfeitamente ordenada formando conjuntos ou programas com fins específicos	Educando aprende o conteúdo programado, permite que se efetue a aprendizagem de um tema sem lacuna, permite um ensino individualizado, educando aprende no seu próprio ritmo, feedback, repostas dos alunos a cada momento, concentração da atenção do aluno numa quantidade limitada de material	Pode ser mais útil para transmitir conhecimentos do que levar o estudante a descobri-lo, dificuldade de elaboração de bons programas, distanciamento entre professor-aluno.	Nérici, 1981
----------------------	--	---	---	---	--------------

Fonte: Autor a partir de autores mencionados no quadro

Referências

1. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.) **Processos de ensinagem na Universidade**. 5. Ed. Joinville/ SC: Univille, 2005. P. 68-95
2. GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1.ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.
3. MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
4. NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia de ensino: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1981.
5. SCHELL, Jesse. **The art of game design**. A book of lenses. United States, Morgan Kaufmann Publishers is an imprint of Elsevier, 2008.

APÊNDICE 5 – Pesquisas sobre o Laboratório de Gestão

Categoria	Conclusões	Autores
Jogo de empresas	Jogo de empresas e simulações como o tipo de aula que propicia aprendizagem com maior participação e aproveitamento. Potencial do jogo de empresas para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes gerenciais e empreendedoras nos Administradores e profissionais que atuam na área de gestão.	Sauaia (1990)
	Muito mais que agradáveis e envolventes, o jogo de empresas foi visto como uma oportunidade rica e diversificada para alcançar aprendizagem gerencial cognitiva, cooperativa, competitiva e afetiva.	Sauaia (1995, 1997)
	Equipes cuja composição dos integrantes esteve mais voltada à ação e à realização, conseguiram obter melhor desempenho no jogo de empresas.	Lenzi, Riscarolli e Sauaia (2006)
	O jogo de empresas propicia mais aprendizagem para estudantes Reflexivos. Professores que utilizam os métodos ativos devem criar momentos de reflexão para contemplar as necessidades dos estudantes Ativos. A utilização de diversos métodos de ensino pode contribuir para a aprendizagem de estudantes dos diferentes estilos de aprendizagem.	Dias, Sauaia e Yoshizaki (2012, 2013) e Dias (2014)
	Inexistência de correlação significativa entre o nível de conhecimentos individualmente disponível e o uso que se fez dele nos processos coletivos de gestão.	Sauaia (2003, 2006a)
	Altos níveis de conhecimento (grupos de estudantes com as melhores médias) não geram necessariamente os melhores resultados no jogo de empresas.	Sauaia e Umeda (2004)
	Mesmo em organizações menores que estariam em desvantagem estrutural, há ações gerenciais capazes de promover a cooperação na competição e agregar valor para a organização.	Sauaia (2006b)
	O conhecimento teórico recebido na academia não é suficiente para garantir o sucesso na prática gerencial.	Oliveira <i>et al</i> (2009, 2010)
	Jogo de tabuleiro desenvolvido e aplicado para uma turma piloto com 30 colaboradores de uma empresa multinacional do setor alimentício obteve <i>feedback</i> positivo dos participantes.	Rodrigues e Sauaia (2005)
	Resultados de projetos de aculturação do corpo docente de Instituições de Ensino Superior brasileiras com jogos de empresas implementados nos últimos anos relevam um visível aumento do envolvimento dos estudantes.	Sauaia (2006c, 2008)
	Jogo de empresas recupera o caráter sistêmico da organização integrando as áreas funcionais em um todo coerente.	Sauaia (2007a)
	O ambiente simulado, ao combinar experimentação prática e observação reflexiva de situações gerenciais, promove situações que estimulam nos participantes atitudes orientadas para a solução de problemas potencializando a aprendizagem.	Oliveira e Sauaia (2008, 2009, 2011a)
	Foi unânime a expectativa de crescimento do uso de jogo de empresas nos cursos de graduação em Administração para 19 doutores cadastrados na base Lattes do CNPq.	Rosas e Sauaia (2006)
	Compara o comprometimento dos estudantes em dois métodos educacionais: jogo de empresas e aulas expositivas. Os respondentes sinalizaram maior comprometimento quando expostos ao método do jogo de empresa (maior engajamento e atenção durante a aula). No entanto, os alunos tendem a estudar mais no horário extra classe quando exposto ao método expositivo. Jogo de empresas não deve ser utilizado como único método de ensino, sob pena de reduzirem a amplitude da experiência educacional.	Muritiba, Sauaia e Muritiba (2006)
	O fator considerado como o de maior impacto positivo na utilização de conhecimento a partir de projetos foi a “troca de ideias face a face”, particularmente nas interações informais. O fator considerado como o de maior impacto negativo na geração e utilização de conhecimentos foi a “escassez de tempo”.	Andrade e Sauaia (2007)

	Verifica que a preferência dos homens por jogos de empresas é significativamente maior que a preferência das mulheres. Destaca que a compreensão sobre as diferenças de comportamentos e habilidades típicas de cada sexo, oriundas dos princípios masculino e feminino, poderão ser trabalhadas de forma a integrar as necessidades e o potencial gerenciais dos indivíduos.	Sauaia (1996, 2001)
Aprendizagem Centrada no Participante	Desempenho superior para as turmas onde procedimentos didáticos centrado no estudante foram adotados. Concluem que além da atitude positiva e determinada do docente, a escolha de procedimentos menos centrados no professor e mais orientados para os estudantes pode aumentar a eficiência do processo educacional.	Hazoff (2004) e Hazoff e Sauaia (2005, 2008)
	Inicialmente, os estudantes apresentaram melhores resultado nas provas de assimilação de conhecimentos após as aulas com o método expositivo. No entanto com a aplicação de nova avaliação após um mês e meio do término do curso, os estudantes se esqueceram dos conteúdos abordados no método expositivo, mas retiveram os conteúdos tratados no método centrado no participante.	Sauaia e Cervi (2007)
	Apresenta o modelo de aprendizagem centrada no participante inspirado na dinâmica do jogo de empresas. Neste modelo, mudanças na ordem das atividades testadas em estudos anteriores evidenciam diferenças em relação a assimilação de conteúdos e o envolvimento dos alunos.	Sauaia (2008)
	Examinaram alguns casos recentes de conversão de disciplinas expositivas em disciplinas centradas nos participantes. Observaram que as aulas vivenciais produzem mais avanços nos indicadores objetivos (assimilação de conteúdos) e nos subjetivos (satisfação, presença e envolvimento) do que os procedimentos somente expositivos.	Sauaia e Hazoff (2009)
	Os resultados nas avaliações formativas foram maiores nas aulas expositivas. No entanto, as avaliações somativas não se mantiveram no mesmo padrão. Concluíram que não há superioridade de um método educacional em relação ao outro. Todos os métodos têm seu valor, seja para a assimilação de conteúdos ou desenvolvimento de competências, dependendo do tipo de professor, aluno, estrutura da instituição, recursos disponíveis, etc.	Sauaia e Ribeiro (2010, 2011)
Pesquisa	Apresenta um ensaio teórico sobre os obstáculos que desafiam os autores de monografias. Propõe e apresenta um tutorial para apoiar os autores a planejarem e prepararem uma monografia (artigo, TCC, dissertação, tese).	Sauaia (1996, 2007)
Laboratório de Gestão	A abordagem indutiva no Laboratório de Gestão como um ambiente de educação gerencial e de iniciação científica vivencial vem produzindo artigos em larga escala e propiciando a criação de conhecimentos dinâmicos, em lugar da simples replicação dos conteúdos de livros-texto de acordo com os autores.	Sauaia e Cervi (2009)
	Estudaram a implantação de uma metodologia que integra educação gerencial e pesquisa aplicada usando jogos de empresas (Laboratório de Gestão). Os resultados indicaram como benefício da metodologia do Laboratório de Gestão o uso mais eficiente dos recursos institucionais, observados nos três grupos envolvidos: acolhimento dos dirigentes; engajamento do corpo docente; respostas positivas dos discentes.	Oliveira e Sauaia (2010)
	Relatam a experiência de uma parceria intercultural entre Brasil e Espanha. Foi possível em 12 meses sensibilizar, aculturar e treinar os educadores envolvidos para replicarem o Laboratório de Gestão junto aos estudantes espanhóis.	Sauaia e Gaio (2011)
	Em um ensaio teórico, apresenta casos educacionais desenvolvidos nos últimos vinte e cinco anos nos quais foram usados diferentes simuladores para implementar o ambiente de Laboratório de Gestão. Destaca que a adoção de métodos combinados para atender as expectativas das novas gerações de estudantes parece ser a estratégia mais apropriada, dadas as diferenças que as caracterizam culturalmente e os variados estilos individuais de aprendizagem.	Sauaia (2012),

	Concluiu que a combinação de métodos ativos de ensino e aprendizagem favoreceu por meio de atividades centradas no participante, condições para uma formação crítica em Administração. Observou a necessidade do envolvimento dos discentes, de dirigentes e de coordenadores das instituições de ensino superior para a construção de uma nova cultura de ensino-aprendizagem. Além disso, destacou a necessidade da adequada preparação dos professores para a condução do Laboratório de Gestão.	Silva (2013)
--	---	--------------

Relação de trabalhos:

1. ANDRADE, Marcelo Machado Teixeira de; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Barreiras e facilitadores para a geração do conhecimento e sua utilização entre projetos encadeados: um estudo de caso com jogos de empresas. In: X SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2007.
2. DIAS, George Paulus Pereira. Estilo de aprendizagem Ativo-Reflexivo e jogo de empresas: (des) entrosamento para o aprendizado de planejamento e controle da produção. Tese (Doutorado em Engenharia). Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Departamento de Engenharia de Produção. São Paulo: USP, 2014.
3. DIAS, George Paulus Pereira; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar ; YOSHIZAKI, Hugo Tsugunobu Yoshida . Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. RAE, v. 53, p. 469-484, 2013.
4. DIAS, George Paulus Pereira; YOSHIZAKI, Hugo Tsugunobu Yoshida ; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar . Aproveitamento escolar e estilos de aprendizagem ILS - Felder-Silverman: estudo descritivo com Jogos de Empresas. In: XV SIMPOI - Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais, São Paulo, SP, 2012.
5. HAZOFF Junior, Waldemar. Aprendizagem de administração de materiais centrada no participante: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. São Paulo: USP, 2004.
6. HAZOFF Junior, Waldemar; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar . Aprendizagem de administração de materiais centrada no participante: um estudo comparativo. In: XXIX EnANPAD - Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, Brasília, DF, 2005
7. HAZOFF Junior, Waldemar; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. Revista de Administração Contemporânea, 2008, v. 12, n. 3, p. 631-658.
8. LENZI, Fernando Cesar; RISCAROLLI, Valéria; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. O desempenho em Jogos de Empresa e sua relação com o tipo atitudinal e tipo empreendedor dos participantes envolvidos. In: SLADE - Sociedade Latino-Americana de Estratégia Brasil 2006 & Encontro Luso-brasileiro de Estratégia, Balneário Camboriú, SC, 2006.
9. MURITIBA, Patricia Morilha; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; MURITIBA, Sérgio Nunes. Comprometimento dos alunos com os métodos de aprendizagem: aulas expositivas vs Jogos de Empresas. In: IX SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2006.
10. OLIVEIRA, Murilo Alvarenga et al. Os melhores alunos serão os melhores gestores? Contribuições sobre a relação entre conhecimento teórico e desempenho gerencial num Jogo de Empresas. In: XII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2009.
11. OLIVEIRA, Murilo Alvarenga et al. Relação entre conhecimento e desempenho gerencial: análise do aprendizado dos participantes de um jogo de empresas. In: EnAnpad, Rio de Janeiro, 2010.
12. OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Implantando o Laboratório de Gestão: um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em administração. In: XIII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2010.
13. OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. Revista Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 355-391, Jul./Ago./Set. 2011.
14. OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Percepção docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos Jogos de Empresas no desenvolvimento de competências gerenciais. In: II EnEPQ - Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Curitiba, PR, 2009.
15. OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Prontidão docente para aprendizagem vivencial: uma mudança de filosofia educacional por meio do Jogo de Empresas. In: XI SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2008.
16. RODRIGUES, Fabiano; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Criação de jogo de tabuleiro para treinamento corporativo. In: VIII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2005.
17. ROSAS, André Rosenfeld; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Jogos de Empresas na educação superior no Brasil: perspectivas para 2010. Enfoque: Reflexão Contábil, v. 25, p. 72-85, 2006.
18. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar ; GAIO, Benhur Etelberto. Parceria interinstitucional com o Laboratório de Gestão. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis, SC, 2011.
19. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar ; RIBEIRO, Claudia Marinho . Do ensino à aprendizagem: uma difícil mudança estratégica. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis, SC, 2011.
20. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Aula expositiva centrada no participante: um modelo baseado em Jogos de Empresas. In: VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Assunção, PY, 2008.

21. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com Jogos de Empresas. In: VI SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2003.
22. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Conhecimento *versus* desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas, REAd – Edição 49, vol. 12 no. 1, jan-fev, 2006a.
23. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Gestão empreendedora em IES's: aculturação do corpo docente com Jogos de Empresas. In: VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Blumenau, PR, 2006c.
24. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Gestão empreendedora em IES's: aculturação do corpo docente com Jogos de Empresas. REGES: Revista Eletrônica de Gestão, v. 1, p. 41-58, 2008.
25. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Jogos de Empresas: aprendizagem com satisfação. Revista de Administração, FEA-USP, São Paulo, v. 32, n. 3, 1997, p. 13-27.
26. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Jogos de empresas: tecnologia e aplicação. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1990.
27. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Laboratório de Gestão: educação vivencial com pesquisa aplicada. In: IX CONVIBRA - Congresso Virtual Brasileiro de Administração, São Paulo, 2012.
28. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Lógica econômica, raciocínio estratégico e evolução organizacional: além das regras do jogo de empresas. Tese (Livre docência em Administração). Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, USP, 2006b.
29. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Monografia Racional. In: I SEMEAD – Seminários em Administração. São Paulo, SP, 1996.
30. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Monografia visual: mapa da monografia em 4 partes. In: X SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2007.
31. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Preferências de homens e mulheres que participaram de programas de aprendizagem com Jogos de Empresas. REAd. Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, RS, v. 02, n. 1, p. 1-31, 1996.
32. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Preferências de homens e mulheres que participaram de programas de aprendizagem com Jogos de Empresas. REAd. Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 6, 2001, p. 121-148.
33. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a Educação Gerencial. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, 1995.
34. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Workshop em jogos de empresas: uma vivência para coordenadores, docentes e pesquisadores. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. EnEPQ, Recife 2007.
35. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; CERVI, Maria Luisa. Atividades centradas no participante em curso expositivo de estatística: os alunos como agentes na aprendizagem. In: XIV SIMPEP - Simpósio de Engenharia de Produção, Bauru, SP, 2007.
36. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; CERVI, Maria Luisa. Iniciação científica vivencial: pesquisa aplicada no Laboratório de Gestão. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, SC, 2009.
37. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; HAZOFF Junior, Waldemar. Transformando uma aula expositiva em aprendizagem centrada no participante: um estudo em administração. In: VI Congresso Virtual Brasileiro em Administração, São Paulo, SP, 2009.
38. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; RIBEIRO, Claudia Marinho. Adotando a aprendizagem centrada no participante numa disciplina de RH. In: XIII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2010.
39. SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; UMEDA, Guilherme Mirage. Conhecimento individual não garante desempenho coletivo: uma evidência da aprendizagem organizacional com Jogos de Empresas. In: VII SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo, SP, 2004.
40. SILVA, Marco Antônio. Laboratório de Gestão: jogo de empresas com pesquisa para a formação crítica em Administração. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 2013.

APÊNDICE 6 – Roteiro das entrevistas

Oficina semipresencial Laboratório de Gestão, SemeAd, – 02 e 03/nov./2015.

Objetivos:

1. Apresentar a metodologia Laboratório de Gestão aos docentes e estudantes do curso de Relações Públicas;
2. Verificar as percepções e sugestões de possíveis usos e aplicações da metodologia no processo ensino-aprendizagem das Relações Públicas.

Perfil do entrevistado (nome/ formação/ profissão/ já participou de jogo de empresas antes?)

- Solicitar Gravação
- Autorização de uso das informações para tese de Doutorado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Roteiro da entrevista

1. **Laboratório de Gestão:** metodologia ativa de ensino-aprendizagem (aprender fazendo, o estudante como centro do processo ensino-aprendizagem)
 - a) Em sua opinião, a metodologia Laboratório de Gestão (simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada) pode contribuir para a formação de estudantes e professores de Relações Públicas? Como?
2. **Laboratório de Gestão e Relações Públicas:** aproximações conceituais e metodológicas.
 - a) Você conseguiu perceber relações entre os conceitos trabalhados na Oficina com a área de Relações Públicas? Se sim, quais são as conexões que você visualizou?
 - b) Qual é a sua opinião de incluir a função de Relações Públicas no jogo de empresas?
3. **Laboratório de Gestão:** um ambiente para a prática de conceitos, habilidades e atitudes gerenciais nos profissionais de Relações Públicas.
 - a) Você acredita que os seus conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais prévias te ajudaram nesta vivência/ no jogo de empresas? Comente.
 - b) Quais conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados na Oficina Laboratório de Gestão podem ser úteis para a formação em Relações Públicas?
4. **Laboratório de Gestão/ EaD para a formação de professores e estudantes de Relações Públicas**
 - a) O que você acha de um curso de laboratório de Gestão e Relações Públicas para a formação de professores e estudantes de Relações Públicas 100% EaD?

5. Para você, em uma escala de 0 (nota mínima) a 10 (nota máxima):

Aspecto	Nota
O objetivo do jogo estava claro	
O caso empresarial era interessante	
Você conseguiu entender os resultados das rodadas	
Você compreendeu as regras do simulador que envolvem a teoria econômica	
Você conseguiu desenvolver estratégias a partir das informações fornecidas	
Você achou atraente o visual dos formulários de decisão, relatórios gerenciais e recursos visuais dos materiais de apoio	
O material de apoio (livro, atividades do portal) contribuiu para o seu desempenho nas atividades	
Você se divertiu durante o jogo	
Você ampliou seus conhecimentos durante o jogo	
A interação com o grupo colaborou com o seu aprendizado	
Você ficou satisfeito com a vivência	

Outras observações sobre a vivência:

APÊNDICE 7 – Modelo matemático do subsistema demanda

<p>(1) $Q = g_1 P^{-(g_1+g_3P)} M^{+(g_4+g_5M)} R^{+(g_6+g_7R)}$ Demanda do mercado</p> <p>Q = demanda total do mercado P = preço médio do mercado M = despesas média em marketing no mercado R = despesas média em P&D no mercado g_i = parâmetros para $i = (1,7)^*$ *Dependem das especificações do projetista associadas à elasticidade da demanda (Equações 5, 6 e 7)</p>
<p>(2) $q_i = S_i Q$ Demanda da empresa</p> <p>q_i = quantidade demanda da empresa i S_i = participação da empresa i Q = demanda total do mercado</p>
<p>(3) $S_i = w_i / \sum_{i=1}^n w_i$ Participação da empresa no mercado</p> <p>S_i = participação da empresa i w_i = peso da empresa i n = número de empresas no mercado</p>
<p>(4) $w_i = k_o (p_i + k_1)^{-(k_2+k_3p_i)} (m_i + k_4)^{-(k_5+k_6m_i)} (r_i + k_7)^{+(k_8+k_9r_i)}$ Peso da empresa na demanda</p> <p>w_i = peso da empresa i p_i = preço com suavização exponencial da empresa i m_i = despesas em marketing com suavização exponencial da empresa i r_i = despesas em P&D com suavização exponencial da empresa i k_1 = parâmetros para $i = (0,9)^*$ *Dependem das especificações do projetista associadas à elasticidade da empresa (Equações 8, 9 e 10)</p>
<p>(5) $E_P = g_2 + g_3 P(1 + \ln P)$ Elasticidade-preço em nível de mercado (6) $E_M = g_4 - g_5 M(1 + \ln M)$ Elasticidade-marketing em nível de mercado (7) $E_R = g_6 - g_7 R(1 + \ln R)$ Elasticidade-P&D em nível de mercado</p>
<p>(8) $E_{pi} = k_2 + k_3 (p_i + k_1) (1 + \ln(p_i + k_1))$ Elasticidade-preço em nível da empresa (9) $E_{mi} = k_5 - k_6 (m_i + k_4) (1 + \ln(m_i + k_4))$ Elasticidade-marketing em nível da empresa (10) $E_{ri} = k_8 - k_9 (r_i + k_7) (1 + \ln(r_i + k_7))$ Elasticidade-P&D em nível da empresa ln= representa um logaritmo neperiano ou natural O cálculo das elasticidades seguiu os procedimentos: 1) Selecione um valor inicial ou baixo para cada variável da demanda e a elasticidade correspondente do valor estipulado; 2) Selecione um segundo valor relativamente alto para cada variável da demanda e a elasticidade correspondente do valor estipulado; 3) Substitua os valores nas fórmulas das elasticidades e a partir de um sistema de equações calcule os valores das constantes g e k.</p>
<p>(11) $P = aP_n + (1 - a)P_o$, onde $0 < a < 1$ Coefficiente de suavização da variável Preço (P) (12) $M = bM_n + (1 - b)M_o$, onde $0 < b < 1$ Coefficiente de suavização da variável Marketing (M) (13) $R = cR_n + (1 - c)R_o$, onde $0 < c < 1$ Coefficiente de suavização da variável P&D (R)</p> <p>P = preço harmônico com suavização exponencial M = despesas em marketing com suavização exponencial R = pesquisa e desenvolvimento com suavização exponencial O índice o representa períodos anteriores e n o período corrente Os coeficientes a, b e c determinam o impacto da suavização na demanda</p>
<p>(14) $P = n / \sum_{i=1}^n (1/p_i)$ Média harmônica para preço médio (P)</p> <p>P = preço médio do mercado n = número de empresas no mercado p_i = preço cobrado pela empresa i</p>

Fonte: Gold e Pray (1990, p.124 e 129), tradução livre

APÊNDICE 8 – Modelo matemático do subsistema oferta

(15) Capacidade de Matéria Prima (MP)	= sobra de MP [rodada anterior] + COMPRA DE MATÉRIA PRIMA [rodada anterior] - VOLUME DE PRODUÇÃO
(16) Sobra de MP	= capacidade de MP - volume de produção efetivo
(17) Capacidade de produção da fábrica atual	= CAPACIDADE DA FÁBRICA [rodada anterior]
(18) Capacidade de produção da fábrica (bônus P&D)	= capacidade da fábrica atual * (P&D [rodada anterior] / P&D [máximo]) * 20%
(19) Capacidade de produção da fábrica total	= capacidade de produção da fábrica atual + capacidade de produção da fábrica (bônus P&D)
(20) Capacidade de Mão de Obra (MO) atual	= MÃO DE OBRA [rodada anterior]
(21) Capacidade de MO com Hora Extra (HE)	= MÃO DE OBRA [rodada anterior] * 25%
(22) Capacidade de MO total	= capacidade da MO atual + capacidade da MO HE
(23) Volume de produção efetivo	= mínimo entre: (VOLUME DE PRODUÇÃO; capacidade de MP; capacidade de MO total; capacidade de produção da fábrica total)
(24) Custo de MO fixo	= capacidade da MO atual * custo unitário da MO
(25) Custo de MO com HE	= (VOLUME DE PRODUÇÃO - capacidade de MO HE) * custo unitário da MO * 150%
(26) Custo de MO com verbas rescisórias	= (capacidade da MO atual - MÃO DE OBRA [rodada anterior]) * custo unitário da MO (<i>apenas se houve diminuição de capacidade de MO</i>)
(27) Custo de MO total	= custo de MO fixo + custo de MO com horas extras + custo de MO com verbas rescisórias
(28) Custo de estocagem MP	= custo estoque MP unitário [constante] * sobra de matéria prima
(29) Custo de estocagem de produtos acabados (PA)	= custo estoque MP unitário [constante] * sobra de produtos acabados

Fonte: SimRPG, versão 35

APÊNDICE 9 – Modelo matemático do subsistema relacionamentos

<p>(30) $RA_i = 3 + 2 \cdot \frac{TM_i}{fr}$ Pilar Atratividade</p> <p>RA_i = índice de atratividade da empresa i em uma escala de 5 pontos TM_i = despesas com treinamento e manutenção de funcionários da empresa i (expressa em porcentagem do custo de mão-de-obra) fr = parâmetro para amplitude de TM_i</p>
<p>(31) $RR_i = \sum_{k=1}^n \frac{RV_{ik}}{n}$ Pilar Responsabilidade</p> <p>(32) $EC_i = \sum_{k=1}^n EC_{ik}$</p> <p>$RR_i$ = índice de responsabilidade da empresa i numa escala de 5 pontos RV_{ik} = valor de responsabilidade do incidente k para a empresa i (escala de 1 a 5) n = número total de incidentes EC_{ik} = custo monetário para a empresa i no incidente k</p>
<p>(33) $RQ_i = 3 + 2 \left[\frac{\sum_{k=1}^m \sum_{l=1}^n \frac{(da_{ikl} - d_{i1kl})}{ da_{1kl} - d_{i1kl} _{max}}}{m \cdot n} \right]$ Pilar Qualidade</p> <p>RQ_i = índice de qualidade da empresa i em uma escala de 5 pontos d_{i1kl} = diferença entre os atributos ideais e reais do produto para a empresa i para o segmento k dos consumidores ($J = I$) no atributo l da_{ikl} = diferença média entre os atributos ideais e reais do produto para todas as marcas no segmento k m = número de segmentos n = número de atributos do produto $da_{1kl} - d_{i1kl} _{max}$ = diferença absoluta máxima entre da_{1kl} e d_{i1kl}.</p>
<p>(34) $RP_i = \frac{RNIPS_{i,av} + RNIPS_{i,var}}{2}$ Pilar Performance</p> <p>(35) $RNIPS_{i,av} = 3 + 2 \cdot \frac{(NIPS_{i,av} - NIPS_{av})}{ NIPS_{i,av} - NIPS_{av} _{max}}$</p> <p>(36) $RNIPS_{i,var} = 3 + 2 \cdot \frac{(NIPS_{i,var} - NIPS_{var})}{ NIPS_{i,var} - NIPS_{var} _{max}}$</p> <p>$RP_i$ = índice de performance da empresa i em uma escala de 5 pontos $RNIPS_{i,av}$ = lucro líquido médio por ação da empresa i em relação a outras empresas durante todos períodos $RNIPS_{i,var}$ = variação do lucro líquido médio por ação da empresa i em relação a outras empresas durante todos os períodos do jogo $NIPS_{i,av}$ = lucro líquido médio por ação para a empresa i durante todos os períodos do jogo $NIPS_{i,var}$ = variação do lucro líquido por ação para a empresa i em todos os períodos do jogo $NIPS_{av} = NIPS_{i,av}$ médio para todas as empresas durante todos os períodos do jogo $NIPS_{var} = NIPS_{i,var}$ médio para todas as empresas durante todos os períodos do jogo $NIPS_{i,av} - NIPS_{av} _{max}$ = diferença absoluta máxima possível entre $NIPS_{i,av}$ e $NIPS_{av}$ $NIPS_{i,var} - NIPS_{var} _{max}$ = diferença absoluta máxima possível entre $NIPS_{i,var}$ e $NIPS_{var}$</p>
<p>(37) $RS_i = a \cdot \frac{(RA_i + RR_i)}{2} + (1 - a) \cdot RS_{i,t-1}$ Dimensão Simpatia/ Empatia</p> <p>RA_i = índice de atratividade da empresa i em uma escala de 5 pontos RR_i = índice de responsabilidade da empresa i em uma escala de 5 pontos a = parâmetro que representa o efeito atrasado da reputação anterior</p>
<p>(38) $RC_i = a \cdot \frac{(RQ_i + RP_i)}{2} + (1 - a) \cdot RC_{i,t-1}$ Dimensão Competência</p> <p>RQ_i = índice de qualidade da empresa i em uma escala de 5 pontos RP_i = índice de performance da empresa i em uma escala de 5 pontos a = parâmetro que representa o efeito atrasado da reputação anterior</p>
<p>(39) $R_{ijk} = RC_i \cdot RC_{jk} + RS_i \cdot RS_{jk}$ Reputação da empresa com cada público</p> <p>R_{ijk} = valor efetivo da reputação da empresa i do segmento k para o grupo de <i>stakeholder</i> j RC_i = valor da dimensão competência da reputação da empresa i RC_{jk} = peso da dimensão competência para o segmento k do grupo de <i>stakeholder</i> j RS_i = valor da dimensão simpatia da reputação da empresa i RS_{jk} = peso da dimensão simpatia para o segmento k do grupo de <i>stakeholder</i> j</p>
<p>(40) $RI_{ijk} = \frac{R_{ijk}}{\sum_{i=1}^n R_{ijk}} - 1$ Reputação da empresa em relação ao mercado</p>

RI_{ijk} = impacto relativo da reputação no segmento k do <i>stakeholder</i> j para a empresa i R_{ijk} = valor efetivo da reputação no segmento k do <i>stakeholder</i> j para a empresa i n = número de empresas no mercado	
(41)	$em_{i1k} = (1 + ar \cdot RI_{i1k}) \cdot m_{i1k}$ Reputação da empresa i com consumidores em_{i1k} = despesas efetivas em marketing da empresa i , consumidores ($j = 1$), segmento k m_{i1k} = despesas de marketing da empresa i , consumidores ($j = 1$), segmento k RI_{i1k} = impacto efetivo da reputação com consumidores ($j = 1$), segmento k , empresa i , (Equação 11) ar = parâmetro que representa o impacto relativo que a reputação pode ter em despesas efetivas de marketing
(42)	$EP_{i2k} = \frac{P_{i2k}}{(1 - br \cdot RI_{i2k})}$ Reputação da empresa i com fornecedores EP_{i2k} = preço efetivo dos materiais (matéria-prima) para a empresa i nos fornecedores ($j = 2$), grupo k P_{i2k} = preço dos materiais para a empresa i , fornecedores ($j = 2$), grupo k RI_{i2k} = impacto efetivo da reputação com fornecedores ($j = 2$), grupo k , empresa i (Equação 11) br = parâmetro que representa o impacto relativo que a reputação pode ter no preço dos materiais/ custo de matéria-prima.
(43)	$EP_{i4k} = \frac{P_{i4k}}{(1 + dr \cdot RI_{i4k})}$ Custo de capital EP_{i4k} = custo efetivo do capital para a empresa i , investidores ($j = 4$), grupo k P_{i4k} = preço do capital para a empresa i , investidores ($j = 4$), grupo k RI_{i4k} = impacto efetivo da reputação com investidores ($j = 4$), grupo k , para a empresa i (Equação 11) dr = parâmetro que representa o impacto relativo que a reputação pode ter no custo de capital
(44)	$EP_{i3k} = (1 + TM_i) \cdot \frac{P_{i3k}}{(1 + cr \cdot RI_{i3k})}$ Reputação da empresa i com funcionários EP_{i3k} = preço efetivo da mão de obra para a empresa i , funcionários ($j = 3$), grupo k P_{i3k} = preço da mão de obra para a empresa i , funcionários ($j = 3$), grupo k RI_{i3k} = impacto efetivo da reputação com funcionários ($j = 3$), grupo k , para a empresa i (Equação 11) cr = parâmetro que representa o impacto relativo que a reputação pode ter no preço da mão de obra.
(45)	$EP_{i5k} = P_{i5k} \cdot EE_{i5k}$ Reputação da empresa i com governo ou custo de lobbying
(46)	$EE_{i5k} = \frac{E_{i5k}}{(1 + er \cdot RI_{i5k})}$ EP_{i5k} = custo efetivo para a empresa i resultante de decisões emitidas pelo governo ($j = 5$), agência k EE_{i5k} = probabilidade efetiva de ação contra a empresa i pelo governo ($j = 5$), evento k P_{i5k} = custo para a empresa i resultante das decisões emitidas pelo governo ($j = 5$), agência k E_{i5k} = probabilidade de ação contra a empresa i pelo governo ($j = 5$) em relação ao evento k RI_{i5k} = impacto efetivo da reputação sobre a probabilidade de ação governamental ($j = 5$), evento k , empresa i (Equação 11) er = parâmetro que representa o impacto relativo que a reputação pode ter na probabilidade de ação do governo

Fonte: Cannon e Schwaiger (2005b), tradução livre

As equações foram utilizadas adequando-as as variáveis correspondentes no SimRPG. Por exemplo, na Equação 1 (Pilar Atratividade), TM_i são as despesas com as ações de relacionamento com os funcionários no SimRPG. No Pilar Responsabilidade, $ECik$ (Equação 3) são as despesas em ações de responsabilidade, etc. Optou-se por apresentar as equações dos autores pois são modelos matemáticos amplos que podem ser utilizados na expansão do SimRPG ou no desenvolvimento de novos simuladores que envolvam mais de um tipo de produto, segmentos diferentes de consumidores e múltiplos grupos de *stakeholders* (por exemplo, diversos grupos de fornecedores, agências de governo, investidores e funcionários).

APÊNDICE 10 – Manual do Gestor

MANUAL DO GESTOR

SimRPG – Simulador de Relações Públicas e Gestão
Jogo de Relacionamentos Estratégicos

Versão 03

Junho/2017

Sumário

Apresentação.....	2
1. Como funciona o Jogo de Relacionamentos Estratégicos?	3
1.1 Planeje	3
1.2 Tome decisões	4
1.3 Analise os resultados	4
2. Caso empresarial	4
2.1 Fatores macroeconômicos	4
2.2 Incidentes críticos.....	5
2.3 Tipo de mercado.....	5
3. Objetivo do jogo	5
4. Definição das funções gerenciais	6
5. Processo de tomada de decisão.....	7
5.1 Decisões relacionadas à demanda	7
Decisão 1 – Preço unitário.....	7
Decisão 2 – Marketing.....	7
Decisão 3 – Pesquisa e desenvolvimento (P&D)	7
5.2 Decisões relacionadas à oferta	8
Decisão 4 – Volume de produção.....	8
Decisão 5 – Compra de matéria-prima	8
Decisão 6 – Tamanho da fábrica	8
Decisão 7 – Mão de obra.....	9
5.3 Decisões de relacionamento	9
Decisão 8 – Relacionamento com os funcionários.....	9
Decisão 9 - Serviço agregado ao consumidor	10
Decisão 10 – Ações de responsabilidade.....	10
5.3.1 Como os relacionamentos com os públicos impactam nos resultados da empresa? ..	10
6. Painel dos Stakeholders	12
7. Outras regras e variáveis presentes no simulador.....	12
8. Relatórios de resultados.....	13
Apêndice 1 – Planilha de Apoio as Decisões (PAD)	14
Apêndice 2 – <i>Template</i> do Plano Estratégico.....	17
Apêndice 3 – Formulário de Decisões	18

Apresentação

Bem vindo!

Você foi convidado para participar da equipe gerencial de uma empresa de tecnologia que atua no mercado nacional.

Esta empresa fabrica apenas um produto (computadores portáteis) e depende de você e da sua equipe para se tornar uma organização de alta rentabilidade e reputação positiva.

Por meio do uso do SimRPG (Simulador de Relações Públicas e Gestão), você e a sua equipe poderão gerenciar uma organização simulada e participar do Jogo de Relacionamentos Estratégicos.

O SimRPG é um artefato didático baseado em um caso empresarial e em um conjunto de regras descritas neste Manual do Gestor.

O Jogo de Relacionamentos Estratégicos é uma vivência educacional que permitirá a você:

- Compreender a organização como um ambiente sistêmico e dinâmico;
- Praticar conceitos de gestão e de relações públicas;
- Desenvolver habilidades de planejamento, tomada de decisão, análise e liderança;
- Trabalhar em equipe.

Boa sorte!

1. Como funciona o Jogo de Relacionamentos Estratégicos?

1.1 Planeje

- Cada membro da equipe assume uma função gerencial;
- A equipe de gestores recebe o Manual do Gestor, a Planilha de Apoio às Decisões – PAD (Apêndice 1) e o Boletim do Gestor (Trimestral);
- A equipe de gestores elabora o plano estratégico da empresa a partir das orientações e *Template* (Apêndice 2) fornecido pelo mediador;

Conteúdo do Plano Estratégico¹

**O plano estratégico poderá ser adaptado de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem do docente.*

¹ Baseado em SAUAIA, A.C.A. Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Barueri, SP: Manole, 2008, 2010, 2013.

1.2 Tome decisões

- A equipe de gestores preenche o formulário de decisões (**Apêndice 3**) disponibilizado pelo mediador a cada rodada;
- As decisões são processadas no gerenciador pelo mediador;

1.3 Analise os resultados

- Os resultados do mercado são divulgados para todas as empresas;
- Cada equipe de gestores recebe o relatório de resultados da sua empresa para análise;
- Cada equipe de gestores compara os resultados previstos com os realizados;
- O ciclo do jogo recomeça (planejar – decidir – analisar)

Ao final do jogo, cada equipe realiza um seminário de práticas para compartilhar as aprendizagens construídas na vivência.

2. Caso empresarial

Uma empresa que atua no setor de tecnologia e tem como principal produto “**computadores portáteis**” vendidos no mercado doméstico especialmente para o setor varejista. É uma empresa nacional que sofre influência de fatores macroeconômicos e incidentes críticos.

2.1 Fatores macroeconômicos

IGP (Índice Geral de Preços): indica a inflação/ deflação do período e influencia no poder de compra da moeda, ou seja, impacta nos custos das empresas.

IVS (Índice de Variação Sazonal): indica períodos de maior ou menor demanda no mercado de acordo com eventos comemorativos, isto é, impacta nas vendas das empresas.

Eventos de maior influência para as vendas:

Maio	Dia das mães
Junho	Dia dos namorados
Agosto	Dia dos pais
Outubro	Dia das crianças
Novembro	<i>Black friday</i>
Dezembro	Natal e Ano Novo

A cada período (trimestre) os índices serão informados para as equipes.

2.2 Incidentes críticos

São eventos aleatórios ocasionados por fatores sociais, econômicos, políticos, ambientais, etc. Podem ser inseridos pelo mediador no decorrer das rodadas. Serão comunicados para os competidores por meio do **Boletim do Gestor** do período. Por exemplo: nova legislação, protesto de grupo ativista, exposição negativa da empresa na mídia, etc.

2.3 Tipo de mercado

Oligopólio

- De duas a oito empresas que começam em situação igual no mercado;
- Diferenciação do produto e da empresa é possível;
- Mercado interdependente (ações de uma empresa afetam seus rivais e vice-versa);
- Não há entrada de novas empresas;
- Assimetria de informações.

3. Objetivo do jogo

Aumentar a rentabilidade e a reputação da empresa

Indicadores de sucesso:

ROE (Return on Equity) – Retorno sobre o patrimônio líquido (Lucro Líquido/ Patrimônio Líquido), indicador de rentabilidade da empresa.

Mede a capacidade da empresa gerar lucro utilizando os seus próprios recursos.

- Lucro Líquido: Diferença entre a receita total e os gastos totais da empresa no período.
- Patrimônio Líquido: Representa os valores que os sócios e os acionistas têm na empresa em um determinado momento.

IRP (Indicador de Reputação) – Indica a percepção dos públicos perante a organização (dimensão da competência e da empatia)

- Competência: Relaciona-se com a competitividade mercadológica e financeira da empresa (qualidade dos produtos e performance/lucratividade)

- Empatia: Relaciona-se ao envolvimento da empresa com o desenvolvimento humano e social (atratividade para se trabalhar na empresa e responsabilidade em relação à sociedade e o meio ambiente)

IRR (Índice de Rentabilidade e Reputação) – Indicador final que relaciona o ROE e o IRP e indica o desempenho total da empresa no jogo.

4. Definição das funções gerenciais

São seis diretorias com responsabilidades específicas. Os diretores precisam trabalhar em conjunto para tomar decisões relacionadas à demanda, à oferta e aos relacionamentos da empresa.

Diretor Geral	Responsável pelo planejamento estratégico da empresa, liderança do grupo e articulação das demais diretorias visando cumprir os objetivos de maximizar a rentabilidade e a reputação da empresa.
Diretor de Marketing	Responsável pelo gerenciamento da demanda e estabelecimento de políticas e estratégias de preços, distribuição, divulgação e melhorias no produto.
Diretor de Produção	Responsável pelo gerenciamento da produção e estabelecimento de políticas e estratégias relacionadas à fábrica, estoques e compra de matéria-prima.
Diretor de Recursos Humanos	Responsável pela gestão de pessoas e estabelecimento de políticas e estratégias relacionadas ao regime de trabalho, contratação e demissão de funcionários, integração, manutenção, treinamento, desenvolvimento e avaliação de pessoal.
Diretor de Relações Públicas	Responsável pela gestão dos relacionamentos estratégicos da organização e estabelecimento de políticas e estratégias de responsabilidade empresarial, relacionamento com os funcionários, consumidores, fornecedores, acionistas, governo, mídia e comunidade de forma geral.
Diretor de Finanças	Responsável pelo gerenciamento do caixa da empresa e estabelecimento de políticas e estratégias financeiras relacionadas a empréstimos, distribuição de dividendos, pagamento de impostos, contas a pagar e a receber, investimentos na fábrica e acompanhamento da rentabilidade.

**Os participantes poderão assumir mais de uma diretoria quando necessário.*

5. Processo de tomada de decisão

A cada período, dez decisões deverão ser tomadas pelos gestores. Estas decisões estão agrupadas em três categorias:

5.1 Decisões relacionadas à demanda

Afetam a quantidade de produtos demandados e a receita da empresa.

Decisão 1 – Preço unitário

Por quanto será vendido o meu produto?

- O preço tem efeito nas vendas no curto prazo (1 período).

Variação do valor de preço no simulador

Decisão 2 – Marketing

Qual será o valor investido na propaganda e na força de vendas para divulgar e disponibilizar o produto para os consumidores?

- O marketing tem efeito nas vendas no curto prazo (1 período).

Variação dos gastos em marketing no simulador

Decisão 3 – Pesquisa e desenvolvimento (P&D)

Quanto será investido para melhorar o produto e diferenciá-lo da concorrência?

- O P&D tem efeito nas vendas no médio prazo (2 períodos).
- Além de melhorar o produto, o P&D melhora a capacidade produtiva da fábrica em até 20%.

Variação de gastos em P&D no simulador

5.2 Decisões relacionadas à oferta

Afetam a produtividade e os custos da empresa influenciando nos lucros da organização.

Decisão 4 – Volume de produção

Quantos produtos a empresa irá produzir para atender a área de vendas?

- A capacidade máxima de produção considera o tamanho da fábrica, disponibilidade de matéria-prima (MP) e de mão-de-obra (MO). A menor das três será a capacidade da empresa no período (Indicada na planilha de apoio a cada período).

**Na comparação entre as capacidades de MP, MO e Fábrica, considere sempre o valor da capacidade de MO com hora extra (HE).*

Capacidade máxima de produção NESTE período: 2.000

Decisão 5 – Compra de matéria-prima

Quantos kits insumos a empresa precisa comprar para o próximo período?

- Para cada *kit* insumo é possível produzir uma peça.
- O custo unitário do *kit* insumo é de R\$ 250,00 (sem economia de escala na compra).
- Encomenda e paga no período atual e recebe no próximo período.
- Sem custo de pedido.

Decisão 6 – Tamanho da fábrica

A empresa pretende aumentar/ reduzir o tamanho da fábrica para o próximo período?

- Tamanho inicial da fábrica: 2.000 unidades
- A empresa pode aumentar a fábrica em até duas vezes o seu tamanho inicial.
- A redução da fábrica por meio da venda de equipamentos é limitada ao seu tamanho inicial de 2.000 unidades.
- Pagamento da compra/venda de fábrica no período atual, ativa/ desativa instalações no próximo período.

Decisão 7 – Mão de obra

A empresa pretende contratar ou demitir funcionários para o próximo período?

- A empresa começa com um número de funcionários capaz de produzir até 1.600 unidades por período sem hora-extra e com uma folha de pagamento no valor de R\$ 400.000,00 (salários + encargos).
- A empresa pode contratar pessoal para produzir até 125% unidades a mais do que o valor inicial. Paga e utiliza no próximo período.
- A empresa pode demitir funcionários até o mínimo inicial de pessoal para produzir 1.600 unidades. Paga rescisão no período atual e diminui pessoal no próximo período.
- Hora-extra: produção aumenta 25% e a despesa com folha de pagamento aumenta 50%.

O sistema sinaliza a necessidade de utilizar hora extra de acordo com a produção programada para o período.

5.3 Decisões de relacionamento

Afetam a percepção dos públicos em relação à empresa

Decisão 8 – Relacionamento com os funcionários

Que tipo de ambiente de trabalho e relacionamento com os funcionários a empresa pretende construir?

- Influencia o nível da atratividade percebida da empresa (A atratividade compõe a dimensão empatia da reputação)

Variação dos gastos em Relacionamento com os funcionários

**Valores negativos indicam redução de gastos da empresa*

Decisão 9 - Serviço agregado ao consumidor

Que tipo de relacionamento a empresa pretende construir com os consumidores?

- Influencia o nível da qualidade percebida da empresa (A qualidade compõe a dimensão da competência da reputação)

Variação dos gastos em Serviço agregado ao consumidor

Decisão 10 – Ações de responsabilidade

Que tipo de ação ou programa de responsabilidade a empresa pretende desenvolver?

- Influencia o nível de responsabilidade percebida da empresa (A responsabilidade compõe a dimensão da empatia da reputação)

Variação dos gastos em ações de responsabilidade

**Valores negativos indicam redução de gastos da empresa*

5.3.1 Como os relacionamentos com os públicos impactam nos resultados da empresa?

- Cada público tem interesses diferentes e percebe a empresa de forma distinta de acordo com os relacionamentos desenvolvidos no decorrer do tempo.
- A reputação é produto das práticas gerenciais da empresa e dos relacionamentos construídos com seus públicos como mostra a figura² a seguir:

² Modelo desenvolvido a partir de CANNON, Hugh M.; SCHWAIGER, Manfred. An algorithm for incorporating company reputation into business simulations: variations on the Gold standard. *Simulation & Gaming*, Vol. 36, nº 2, June 2005b, p. 219-237.

- As decisões de relacionamento com os funcionários (RF) e ações de responsabilidade (RESP) se relacionam com a atratividade e a responsabilidade da empresa e compõem a dimensão da empatia da reputação.

- As decisões em serviço agregado ao consumidor (SAC) e o desempenho econômico (DES) da empresa se relacionam com a qualidade dos produtos e performance financeira e mercadológica da empresa e compõem a dimensão competência da reputação.

- Cada público (*stakeholder*) valoriza de forma distinta as dimensões da competência e da empatia da organização como mostra a tabela³ a seguir:

Público	Descrição	Empatia	Competência	Impacto
P1	Consumidores	30%	70%	Modifica efetividade do valor investido em marketing
P2	Fornecedores	20%	80%	Modifica o custo de aquisição de matéria prima
P3	Acionistas	10%	90%	Modifica a distribuição de dividendos
P4	Funcionários	70%	30%	Modifica o custo da mão de obra
P5	Governo	40%	60%	Modifica outros gastos/ receitas
P6	Mídia	60%	40%	Modifica outros gastos/ receitas
P7	Comunidade	95%	5%	Modifica outros gastos/ receitas

Os relacionamentos com governo, mídia e comunidade poderão proteger ou ajudar as empresas diante incidentes críticos que afetem o ambiente e o mercado que atuam.

³ Parâmetros adotados com finalidade didática para o cenário deste jogo.

6. Painel dos Stakeholders

Apresenta o nível de satisfação e o comportamento de cada público de interesse (consumidores, fornecedores, funcionários, acionistas, governo, mídia e comunidade) em relação à empresa no período.

Ícone	Satisfação	Comportamento
Aliado
Amigável
Hostil

7. Outras regras e variáveis presentes no simulador

Empréstimos	Até 50% do valor do patrimônio inicial da empresa (automático mediante caixa negativo).
Taxa de juros	Dobro da variação do IGP do período.
Imposto de renda	Alíquota de 15% pagos no período.
Dividendos	Distribuição mínima anual de 25% do lucro líquido acumulado.
Despesas financeiras	Despesas relacionadas às taxas com empréstimos da empresa.
Despesas administrativas	Despesas com consumo de luz, água, material de escritório etc. Modificações de acordo com o volume de produção.
Depreciação	1,5% do valor da fábrica no período.
Manutenção	1,5% do valor da fábrica no período.
Diminuição da fábrica	Para cada unidade vendida, a empresa recebe R\$150,00 (50% do valor pago na compra da unidade).
Ampliação da fábrica	Para cada R\$300,00 investido, a fábrica aumenta a sua capacidade em 01 unidade.
Estoque de matéria-prima	O custo do estoque do <i>kit</i> insumo é de R\$ 10,00 por período.
Estoque de produto acabado	O custo do estoque do produto acabado (PA) é de R\$15,00 por período.
Contratação de pessoal	O custo de contratação de mão de obra adicional é de R\$ 250,00 por unidade produzida.
Demissão de pessoal	O custo de demissão de mão de obra é de R\$ 250,00 por unidade, com limite de redução de pessoal até 1.600 unidades.
Outros gastos/receitas	Contratação de consultoria, negociações, multas, prêmios, doações, etc.

8. Relatórios de resultados

São dois os relatórios gerenciais de saída: resultados da empresa e resultados do mercado.

Resultados da empresa: fornece os dados das decisões da rodada, os resultados efetivados e a situação dos relacionamentos da empresa com seus públicos.

Resultados do mercado: todas as empresas terão acesso aos seguintes resultados:

Preço	Preço praticado por cada empresa
Mercado potencial	Representa o total de consumidores que procuram o produto da empresa no período
Volume de vendas	Quantidade de produtos vendidos por cada empresa
Market share	Participação de mercado de cada empresa
Lucro líquido	Diferença entre as receitas e as despesas do período
ROE	Indica a rentabilidade da empresa a partir do lucro e do patrimônio líquido
IRP	Indica a reputação da empresa a partir da avaliação dos seus públicos e é formado pelo IRP empatia e IRP competência
IRR	Indica a rentabilidade e reputação da empresa e o desempenho geral da organização no jogo – Melhores empresas

Para dúvidas e auxílio às equipes será oferecido serviço de consultoria (contratação opcional). Consulte o mediador!

Apêndice 1 – Planilha de Apoio as Decisões (PAD)

- Do lado esquerdo da planilha, você tem a situação da rodada;
- No centro da planilha, você tem as decisões gerenciais, organizadas em: decisões da demanda, decisões da oferta e decisões de relacionamentos;
- Do lado direito da planilha, você tem a situação projetada;
- Na parte inferior da planilha, você tem as informações financeiras relacionadas à situação da rodada e a situação projetada.

Situação da rodada (lado esquerdo da PAD)

- Em **decisões da demanda**, você verifica no gráfico o seu mercado potencial e volume de vendas do período. Para conhecer as decisões da rodada anterior que deram origem a estes resultados e os resultados efetivados, clique no link abaixo do gráfico. Você verá:

DECISÕES DA RODADA		RESULTADOS EFETIVADOS	
Período	0	Patrimônio líquido final	R\$ 13.546.086,88
Preço	R\$ 1.800,00	Valor da fábrica	R\$ 10.672.475,00
Marketing	R\$ 400.000,00	Custo de MP por peça *iRP	R\$ 250,00
Pesquisa e desenvolvimento	R\$ 400.000,00	Custo de MO por peça *iRP	R\$ 250,00
Volume de produção	1.800	Caixa da rodada	1.873.612
Compra de matéria prima	2.500	Estoque de MP	500
Tamanho da fábrica	2.000	Estoque de PA	500
Mão de obra	1.600	Mercado	2.000
Relacionamento com funcionários	3,00%	Vendas	R\$ 2.000,00
Serviço agregado ao consumidor	R\$ 30.000,00	Dividendos	R\$ 268.296,00
Ações de Responsabilidade	R\$ 75.000,00	Indicador de performance	3,00
Outros gastos/receitas	R\$ 0,00		

RESULTADOS EFETIVADOS	
Consumidores	0,00%
Fornecedores	0,00%
Funcionários	0,00%
Acionistas	0,00%
Governo	0,00%
Mídia	0,00%
Comunidade	0,00%

- O período 0 indica a situação inicial da empresa.

- Em **decisões da oferta**, você verifica a sua capacidade máxima para o período. O gráfico mostra ainda a capacidade da fábrica, mão de obra (com e sem hora extra) e matéria-prima;

- Em **decisões de relacionamentos**, você acompanha a satisfação dos públicos por meio do painel dos *stakeholders*;

Decisões gerenciais (centro da PAD)

- No campo em amarelo, clique em **selecione** para tomar a decisão gerencial;

Situação projetada

- A partir das decisões tomadas, você terá acesso à situação projetada para a sua empresa;
- Lembre-se que a situação projetada na sua PAD não considera a interação com as demais empresas rivais do mercado;
- O mercado projetado na PAD considera apenas as variáveis macroeconômicas do período;
- São projetados três cenários de vendas a partir das decisões gerenciais: 1) Conservador (considera a influência dos indicadores macroeconômicos); 2) Otimista (vendas 25% acima do cenário conservador projetado) e 3) Pessimista (vendas 25% abaixo do cenário conservador projetado) .

Informações financeiras (parte inferior da PAD)

- Os gráficos permitem que você acompanhe a situação atual e projetada das receitas, despesas, caixa e lucro líquido da empresa;
- Para informações detalhadas sobre a situação financeira da empresa, clique nos links do lado direito das informações financeiras. Você verá:

Demonstrativo de resultados

DEMONSTRATIVO INCOMPLETO: por favor, preencha o formulário de decisões		
	Anterior	Projetado
Receitas	R\$ 3.600.000,00	
Despesas	R\$ 2.170.587,13	R\$ 0,00
MP consumida	R\$ 450.000,00	
MO direta (salário + encargos)	R\$ 475.000,00	
Diminuição de produtos acabados	R\$ 100.000,00	
MKT+P&D	R\$ 800.000,00	
RF+SAC+RES	R\$ 117.000,00	
Despesas adm fixas e variáveis	R\$ 56.000,00	
Outros gastos	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Manutenção	R\$ 160.087,13	
Depreciação	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Custo de estocagem mp	R\$ 5.000,00	
Custo de estocagem pa	R\$ 7.500,00	
Diferença MP/PA (IGP)	R\$ 0,00	
Despesas financeiras	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Lucro antes do imposto	R\$ 1.429.412,88	
Imposto Renda	R\$ 214.411,93	
Dividendos	R\$ 268.296,00	
Ganho/perda PA (IRP)	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Ganho/perda MP (IRP)	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Acréscimo ao patrimônio líquido	R\$ 946.704,94	

Dados do caixa

CAIXA INCOMPLETO: por favor, preencha o formulário de decisões		
	Anterior	Projetado
Caixa inicial	R\$ 1.001.906,94	R\$ 1.873.611,88
Receitas	R\$ 3.600.000,00	
Desembolsos	R\$ 2.728.295,06	R\$ 0,00
Despesas operacionais	R\$ 1.620.587,13	R\$ 0,00
MO direta (salário + encargos)	R\$ 475.000,00	
MKT+P&D	R\$ 800.000,00	
RF+SAC+RES	R\$ 117.000,00	
Despesas adm fixas e variáveis	R\$ 56.000,00	
Outros gastos	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Manutenção	R\$ 160.087,13	
Custo de estocagem mp	R\$ 5.000,00	
Custo de estocagem pa	R\$ 7.500,00	
Despesas financeiras	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Outros desembolsos	R\$ 1.107.707,93	R\$ 0,00
Imposto Renda	R\$ 214.411,93	
Dividendos	R\$ 268.296,00	
Compra de MP	R\$ 625.000,00	
Ampliação de fábrica	R\$ 0,00	
Acréscimo de caixa	R\$ 871.704,94	
Caixa final	R\$ 1.873.611,88	

Balanço Patrimonial

BALANÇO INCOMPLETO: por favor, preencha o formulário de decisões		
	Anterior	Projetado
Caixa final	R\$ 1.873.611,88	
Estoque de pa	R\$ 250.000,00	
Estoque de mp	R\$ 750.000,00	
Fábrica	R\$ 10.672.475,00	
Patrimônio líquido final	R\$ 13.546.086,88	R\$ 0,00
Diferença de patrimônio (LL)	R\$ 946.704,94	-R\$ 13.546.086,88
ROE	6,99%	

- Com o relatório de resultados da empresa em mãos, acesse a sua PAD, clique na aba “rodada anterior” e preencha com os resultados efetivados na rodada. Os dados do formulário de decisões e dos demonstrativos serão atualizados e você poderá começar um novo ciclo de decisões.

Apêndice 2 - Template do Plano Estratégico⁴

<p>Princípios Organizacionais</p> <p>Quem somos?</p> <p>Propósito: Por que e para que existimos? O que o mundo perderia se a empresa deixasse de existir? Qual é a diferença que a empresa faz para o mundo?</p> <p>Missão: O que fazemos? Qual é a necessidade que pretendemos atender e quais competências apresentamos para isso?</p> <p>Visão: O que pretendemos nos tornar no futuro? Onde queremos chegar?</p> <p>Valores: No que acreditamos? Quais são as convicções compartilhadas pelo grupo que guiarão a gestão negócio?</p> <p>Nome: Qual é a palavra que vai representar o que a empresa é?</p> <p>Identidade visual: Qual é o símbolo, logotipo, cores e tipografia que serão utilizadas para representar a empresa?</p> <p>Estrutura organizacional: Como as atividades e responsabilidades serão distribuídas e estruturadas entre os membros da equipe para gerir a empresa?</p>	<p>Diagnóstico</p> <p>Onde estamos?</p> <p>Análise interna:</p> <p>Pontos fortes:</p> <p>Pontos fracos:</p> <p>Análise externa:</p> <p>Oportunidades:</p> <p>Ameaças:</p>	<p>Objetivos</p> <p>Quais são os objetivos estratégicos da empresa?</p> <p>Demanda:</p> <p>Oferta:</p> <p>Relacionamentos:</p>	<p>Políticas</p> <p>Quais são as políticas internas que serão estabelecidas para garantir que os objetivos sejam cumpridos?</p> <p>Diretoria Geral:</p> <p>Marketing:</p> <p>Produção:</p> <p>Recursos Humanos:</p> <p>Relações Públicas:</p> <p>Finanças:</p>	<p>Metas e Orçamento</p> <p>Quanto será alocado em cada área para garantir que os objetivos sejam cumpridos?</p> <p><i>Utilize o PAD – Planilha de apoio às decisões para decidir quanto será alocado em cada área da empresa e comparar os resultados projetados com os resultados realizados.</i></p>	<p>Estratégias</p> <p>Quais são as estratégias que a empresa vai utilizar para atingir os objetivos?</p> <p>Estratégia competitiva*</p> <p>☐ Liderança em custo – Atender público sensível a preço, produzir com menor custo</p> <p>☐ Diferenciação – Atender público pouco sensível a preços, oferecer produtos únicos</p> <p>☐ Outra. Qual?</p> <p><small>*baseado em Porter (1998)</small></p> <p>Estratégia de relacionamento**</p> <p>☐ Baseada na empresa – Garantir excelência no desenvolvimento humano e social</p> <p>☐ Baseada na competência – Garantir a excelência na qualidade dos produtos e performance financeira</p> <p>☐ Outra. Qual?</p> <p><small>**baseado em Camara e Schmitzer (2003)</small></p>	<p>Análise dos Públicos</p> <p>O que os públicos esperam da empresa?</p> <p>Quais são os objetivos da empresa em relação aos públicos?</p> <p>Que tipo de relacionamentos a empresa quer construir com os públicos?</p> <p>Consumidores:</p> <p>Fornecedores:</p> <p>Funcionários:</p> <p>Acionistas:</p> <p>Governo:</p> <p>Mídia:</p> <p>Comunidade:</p>	
---	---	---	--	---	--	--	--

⁴ *Extensão e profundidade do plano poderá ser adaptada ao tempo do curso e objetivos de aprendizagem definidos pelo mediador

Plano estratégico – exemplo versão compacta

Plano Estratégico (Versão Compacta)

Públicos	Objetivo da empresa	Expectativa do público
Consumidores		
Fornecedores		
Funcionários		
Adonistas		
Governo		
Mídia		
Comunidade		

Quais são os objetivos da empresa em relação aos públicos?

1 Propósito

Para que a empresa existe?

3 Nome e logo

Qual (is) será a palavra(s) que vai designar a empresa?
Qual símbolo ou logotipo vai representar a identidade visual da empresa?

4 Públicos

O que os públicos esperam da empresa?
Quais são os objetivos da empresa em relação aos públicos?

2 Valores

No que a equipe da empresa acredita?
Quais são os convicções compartilhadas pelo grupo que guiam a gestão do negócio?

5 Estratégias

Como a empresa vai se posicionar no mercado e perante seus públicos de relacionamento?

Estratégia competitiva

() **Liderança no custo:** Busca atender consumidor sensível a preço, oferecer produtos de qualidade aceitável e produzir com menor custo que os concorrentes.

() **Diferenciação:** Busca atender consumidor pouco sensível a preço, oferecer produtos únicos e produzir com custos similares aos dos concorrentes.

() **Outra.** Qual?

Estratégia de relacionamentos

() **Empatia:** Busca garantir um ambiente de trabalho atrativo e excelência em ações de responsabilidade.

() **Competência:** Busca garantir qualidade dos produtos e serviços e excelência no financeiro.

() **Outra.** Qual?

Simlargo
Instituto de Gestão e Inovação em Liderança
www.simlargo.com.br

Apêndice 3 - Formulário de Decisões

Empresa: _____ Período de decisão: _____

Decisões de demanda

Justifique as decisões tomadas

Decisões de oferta

Justifique as decisões tomadas

Decisões de relacionamentos

Justifique as decisões tomadas

Outros gastos/ receitas**:

R\$ _____

	Nome	Assinatura
Diretor Geral		
Diretor de Marketing		
Diretor de Produção		
Diretor de Recursos Humanos		
Diretor de Relações Públicas		
Diretor de Finanças		

*Decisões para o próximo período

** Valores decorrentes de incidentes críticos (eventos aleatórios) informados pelo mediador quando existir.

Data: ____/____/____

APÊNDICE 11 – Boletim do Gestor

Exemplos de Boletim do Gestor*

Boletim do Gestor

EDIÇÃO ESPECIAL DE LANÇAMENTO

Lições da Teoria Geral de Relações Públicas para a sua organização

A Teoria Geral de Relações Públicas é resultado do *Excellence Study*, um estudo realizado por James Grunig e uma equipe de pesquisadores da Universidade de Maryland, a partir de 1985. O estudo analisou as práticas de Relações Públicas de organizações dos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido e contou com duas fases:

	Fase 1	Fase 2
Tipo de Pesquisa	Pesquisa quantitativa por meio de aplicação de questionários	Pesquisa qualitativa por meio de entrevistas em profundidade
Amostra	327 organizações	25 organizações (maiores e menores índices de excelência verificados na fase 1)
	407 executivos de Comunicação	Gestores de Relações Públicas
	292 CEOs	Profissionais da área
	4.631 funcionários (média de 14 por organização)	Presidentes de organizações
Resultados	Índices numéricos de excelência na gestão da comunicação	Como a excelência surgiu nas Relações Públicas e o valor da atividade na visão de presidentes e altos executivos de comunicação.

O objetivo principal do estudo foi verificar se as Relações Públicas agregavam valor ao negócio das organizações. Para isso, buscaram identificar as características de excelência nos departamentos de Relações Públicas e como estes tornavam as suas organizações mais eficazes.

Em um primeiro momento, por meio de uma revisão teórica, os pesquisadores identificaram que as organizações são eficazes quando escolhem e alcançam objetivos importantes para seus próprios interesses bem como para os interesses dos públicos estratégicos. E, os departamentos de Relações Públicas, auxiliam as organizações a tornarem-se mais eficazes na medida em que constroem relacionamentos com públicos que afetam as organizações ou que são afetados pelas atividades por elas realizadas.

Além disso, de forma indireta, as Relações Públicas agregam valor monetário às organizações na medida em que contribuem para aumentar as suas receitas e reduzir os seus custos. As receitas aumentam quando as ações de Relações Públicas contribuem para aumentar as vendas de produtos e serviços a clientes satisfeitos, estimular a

produção, assegurar investimentos, etc. Os custos diminuem quando as ações de Relações Públicas colaboram para evitar gastos com treinamento de pessoal, reduzir boicotes, evitar processos legais, etc. Enfim, as Relações Públicas agregam valor às organizações quando garantem que elas construam uma reputação positiva por meio dos relacionamentos com seus públicos.

A pesquisa de campo resultou na identificação de dez princípios genéricos que descrevem as características de departamentos e programas de Relações Públicas excelentes. São eles:

- 1) O alto executivo de Relações Públicas participa dos processos de gestão estratégica da organização (tomada de decisões) e os programas de comunicação são desenvolvidos para públicos estratégicos identificados como parte desse processo.
- 2) O alto executivo de Relações Públicas é membro da coalização dominante da organização ou se reporta diretamente aos diretores executivos que pertencem a ela.
- 3) A diversidade está incorporada em todos os papéis de Relações Públicas (homens, mulheres, diferentes origens racial, étnica e cultural).
- 4) A unidade de Relações Públicas é chefiada por um gerente, e não por um técnico.
- 5) O alto executivo de Relações Públicas ou outros na unidade de Relações Públicas devem ter o conhecimento necessário para o papel gerencial.
- 6) A função de Relações Públicas excelentes integra todos os programas de Relações Públicas (interno e externo) num único departamento ou oferece mecanismos para a coordenação de programas administrados por diferentes departamentos.
- 7) Relações Públicas como função gerencial separada de outras funções.
- 8) Programas de comunicação desenvolvidos para públicos específicos são baseados no modelo simétrico ou modelos mistos.
- 9) O alto executivo de Relações Públicas ou outros na unidade de Relações Públicas devem ter conhecimento necessário para o modelo simétrico de mão dupla ou então a função de comunicação não terá o potencial para exercer esse modelo de excelência.
- 10) A cultura organizacional participativa colabora para a comunicação excelente

E você? Já pensou como esses princípios podem ser aplicados na sua empresa para melhorar seus resultados?

Saiba mais em: GRUNIG, James E. Teoria Geral de Excelência em Relações Públicas. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos*. 2ª ed. São Caetano do Sul: 2011, p.43 - 76

Boletim do Gestor – Edição Especial

*Desenvolvidos de acordo com os objetivos educacionais da aula

Boletim do Gestor

Ano 1, Número 2

ECONOMIA

O que é inflação

Pedro Rossi, professor do Instituto de Economia da Unicamp, explica:

"A taxa de inflação é o aumento no nível de preços. Ou seja, é a média do crescimento dos preços de um conjunto de bens e serviços em um determinado período".

Para manter a competitividade, os gestores precisam estar atentos à inflação. Ela afeta os custos de produção. Por exemplo, os preços da matéria-prima aumentam. Neste momento, o bom relacionamento com os fornecedores não poderia constituir uma vantagem competitiva? Pense nisso...

O que é sazonalidade

O termo "sazonal" vem da palavra "sazão", que significa "estação" (*season*, em inglês).

Na economia, consiste em um indicador de crescimento/decrescimento ocasionado por algum evento especial ou data comemorativa. A sazonalidade do produto é determinada pela elevação ou queda da sua demanda em determinado período do ano. O gestor deve ficar atento a este índice para ajustar a sua oferta com as tendências da demanda do mercado.

NOTÍCIA DE ÚLTIMA HORA

CONCURSO - AS EMPRESAS MAIS HUMANAS

Divulgado resultados de estudo que revela as empresas mais humanas do setor de tecnologia A EMPRESA E ocupou a primeira colocação, seguida da EMPRESA B e da EMPRESA A em terceiro lugar. A avaliação considerou indicadores relacionados ao ambiente de trabalho e as ações de responsabilidade promovidas pela empresa no último trimestre.

PREVISÕES ECONÔMICAS

	Jan./	Fev./	Mar.	Abr./	Maio/	Jun.
IGP		100			102	
IVS		100			102	

SOCIEDADE

Pesquisa revela que mães querem ganhar produtos eletrônicos

Pesquisa conduzida pelo Mercado Livre ouviu mais de 1.600 mulheres em oito países da América Latina. Dentre as brasileiras entrevistadas, quase 40% delas manifestaram a vontade de ganhar um *tablet* no dia das mães. No segundo lugar, segundo a pesquisa, 19,5% disseram "ver com bons olhos" presentes como celulares ou smartphones.

Os notebooks também constam na lista de presentes favoritos a serem recebidos e foram citados por 18% das pesquisadas.

COMUNICAÇÃO DE CRISE

Ao participar da gestão estratégica de uma organização e gerenciar os relacionamentos com os seus diversos públicos, o profissional de Relações Públicas é capaz de identificar assuntos emergentes e possíveis crises que possam abalar a empresa. Para a prevenção e comunicação de crises, o pesquisador norte-americano James Grunig sugere quatro princípios, a saber: princípio do relacionamento, princípio da responsabilidade, princípio da transparência e princípio da comunicação simétrica.

Compartilhe estes princípios entre os gestores das diversas áreas da sua empresa e utilize-os no seu dia a dia!

Exemplos de notícias de última hora*

<p style="text-align: center;">ESCÂNDALO</p> <p>Como anda o relacionamento da sua empresa com a mídia?</p> <p>Revelado esquema de corrupção entre empresários do setor de tecnologia e políticos e servidores públicos. Os meios de comunicação estão ávidos por informações sobre as práticas dessas organizações. As notícias negativas terão um impacto de R\$ 60.000,00 nas empresas. Verifique como está o relacionamento com a mídia para saber o efeito do imprevisto na sua empresa. Caso queira amenizar este ônus em até 50%, proponha uma ação de comunicação para este público coerente com o desafio apresentado. Para isso, lembre-se dos quatro modelos de comunicação discutidos durante as reuniões do semestre!</p>
<p style="text-align: center;">ATIVISMO</p> <p>Como anda o relacionamento da sua empresa com a comunidade?</p> <p>Grupo ativista protesta contra descarte inadequado de lixo eletrônico pelas empresas que atuam no setor de tecnologia. Os protestos devem ocasionar um prejuízo de R\$ 70.000,00 para as organizações. Verifique como está o relacionamento com a comunidade para prever o efeito do imprevisto na sua empresa. Caso queira amenizar este ônus em até 50%, proponha uma ação de comunicação para este público coerente com o desafio apresentado. Para isso, lembre-se dos quatro modelos de comunicação discutidos durante as reuniões do semestre!</p>

**Podem ser criadas de acordo com o contexto da aula para dinamizar o cenário*

Exemplo de ficha para proposta de ação

EMPRESA: _____	
Problema:	
Público:	
Ação proposta:	
Objetivo:	
Resultados esperados:	

SimRPG
Instituto de Gestão, Negócios e Qualidade
Engenharia de Processos e Sistemas

APÊNDICE 12 – Formulário de Decisão

Formulário de Decisões

Empresa: _____ Período de decisão: _____

Decisões de demanda

Preço Marketing P&D

Justifique as decisões tomadas

Decisões de oferta

Volume de produção Compra de matéria-prima* Tamanho da fábrica* Mão de obra*

Justifique as decisões tomadas

Decisões de relacionamentos

Relacionamento com funcionários Serviço agregado ao consumidor Ações de responsabilidade

Justifique as decisões tomadas

Outros gastos/ receitas**: R\$ _____

	Nome	Assinatura
Diretor Geral		
Diretor de Marketing		
Diretor de Produção		
Diretor de Recursos Humanos		
Diretor de Relações Públicas		
Diretor de Finanças		

**Decisões para o próximo período*
*** Valores decorrentes de incidentes críticos (eventos aleatórios) informados pelo mediador quando existir.*

Data: ____/____/____

APÊNDICE 13 – Relatórios de saída

Exemplo de relatório do mercado

Exemplo de relatório da empresa

RELATÓRIO GERENCIAL DA EMPRESA:

Empresa E

RODADA: 1

DECISÕES DA RODADA	
Período	1
Preço	R\$ 2.300,00
Marketing	R\$ 600.000,00
Pesquisa e desenvolvimento	R\$ 600.000,00
Volume de produção (efetivado)	1.400
Compra de matéria prima	750
Tamanho da fábrica	2.100
Mão de obra	2.200
Relacionamento com funcionários	15,00%
Serviço agregado ao consumidor	R\$ 150.000,00
Ações de responsabilidade	R\$ 150.000,00
Outros gastos/receitas	R\$ 0,00

RESULTADOS EFETIVADOS	
Patrimônio líquido final	R\$ 14.623.691,43
Valor da fábrica	R\$ 10.702.475,00
Custo de MP por peça *iRP	R\$ 241,87
Custo de MO por peça *iRP	R\$ 244,01
Caixa final	R\$ 3.333.716,43
Estoque de MP	1.600
Estoque de PA	0
Mercado potencial	2.399
Vendas	1.900
Dividendos	R\$ 324.614,04
Indicador de performance	3,05

BONUS E PENALIDADES POR PÚBLICO	
Relacionamento com consumidores	3,16%
Você tem um relacionamento mediano com seus consumidores. Ainda assim, seu gasto com marketing foi 3,16% menor.	
Relacionamento com fornecedores	3,36%
Você tem um relacionamento mediano com seus fornecedores. Ainda assim, seu gasto com matéria prima foi 3,36% menor.	
Relacionamento com funcionários	2,46%
Você tem um relacionamento mediano com seus funcionários. Ainda assim, seu gasto com mão de obra foi 2,46% menor.	
Relacionamento com acionistas	8,94%
Seus investidores estão incertos sobre sua empresa! Ainda assim, você gastará 8,94% menos com dividendos.	
Relacionamento com governo	14,82%
Os órgãos públicos confiam em sua empresa! Com isso, imprevistos legais impactarão 14,82% menos.	
Relacionamento com mídia	13,08%
Você tem bom relacionamento com a mídia! Com isso, imprevistos relacionados a sua imagem impactarão 13,08% menos.	
Relacionamento com a comunidade	10,47%
Você tem bom relacionamento com a comunidade! Com isso, imprevistos relacionados a sua imagem impactarão 10,47% menos.	

APÊNDICE 14 – Planilha de Apoio as Decisões

APÊNDICE 15 – Roteiro vídeo tutorial

JOGO DE RELACIONAMENTOS ESTRATÉGICOS SimRPG – Simulador de Relações Públicas e Gestão		
ETAPAS	AUDIO	IMAGENS
1 Apresentação	Bem vindo, chefe! Meu nome é LUCIUS! Estou aqui para ajudá-lo e apresentar a rotina da nossa empresa Ah, desculpa! Eu ainda não te dei os parabéns por ter sido selecionado para este cargo de gestor Todos aqui esperam que você se saia bem!	Personagem LUCIUS (assistente) em ambiente empresarial LUCIUS parabenizando gestor
2 Objetivos do jogo	O que precisamos discutir agora são as prioridades para este trimestre Você está lembrado que temos gestores novos em todas as áreas? Então, marquei uma reunião com eles e já vou adiantar os temas que serão tratados Basicamente, precisamos melhorar os nossos resultados	Várias rodadas trimestrais Áreas da empresa (Direção Geral, Marketing, Produção, Recursos Humanos, Relações Públicas e Finanças) Reunião equipe de gestores Em resultados da empresa: Gráfico com desempenho financeiro (Aumentar Rentabilidade - ROE) Diversos públicos avaliando a empresa – consumidores, fornecedores, acionistas, funcionários, governo, mídia (Melhorar reputação – IRP)
3 Como funciona o jogo	Para te ajudar, fiz este <i>check list</i> e este formulário para anotar suas decisões Primeiro, preciso que você me entregue o plano estratégico elaborado com a equipe Agora a decisões pontuais. O que pode influenciar a nossa demanda são os investimentos em marketing e pesquisa & desenvolvimento. É claro que o preço do produto também afeta as nossas vendas! Bem, depois de fazer as pessoas se interessarem mais pelo nosso produto precisamos ajustar os nossos custos, ou seja, adequar as decisões de oferta de nossa empresa. Então, preciso que você defina: o quanto vamos produzir, quanta matéria-prima vamos comprar e se vamos aumentar a nossa capacidade de produção e de pessoal. Ah! Você também precisa decidir sobre os relacionamentos com os nossos públicos. O que você acha? Vamos investir no relacionamento com os nossos funcionários? Você acha que podemos agregar algum serviço para valorizar o nosso produto? Você também precisa pensar sobre essas ações de responsabilidade...	LUCIUS com <i>check list</i> e formulário de decisões Imagem de plano estratégico Imagem tomada de decisões Simulador: Área de demanda Simulador: Área de oferta Simulador: Área de relacionamentos Em ações de responsabilidades, LUCIUS entregando um documento com ações de projetos sociais, meio ambiente, cultura, etc.

<p>4 Finalização</p>	<p>Quando você terminar de tomar suas decisões, me entregue o seu formulário para eu dar andamento ao processo.</p> <p>Seguiremos com estas decisões neste trimestre</p> <p>Assim que tiver os resultados do trimestre, eu vou trazer os relatórios para análise da equipe.</p> <p>Também vou trazer o Boletim do Gestor com as previsões e notícias para o próximo trimestre.</p> <p>Para te auxiliar neste momento de integração na empresa, deixo com você este Manual.</p> <p>Aqui, você encontra informações complementares sobre os pontos que conversamos.</p> <p>Até mais e boa sorte!</p>	<p>Formulário de decisões preenchido e continuidade do processo – despachando documentos para outras áreas</p> <p>Relatórios gerenciais de saída</p> <p>Boletim do Gestor</p> <p>Notícias sobre economia, legislações, meio ambiente</p> <p>Manual do Gestor</p>
--------------------------	--	--

APÊNDICE 16 – Questionário de avaliação e autoavaliação SimRPG e JRE

Caro estudante,

Gostaríamos de pedir a sua colaboração para melhorar o Simulador de Relações Públicas e Gestão (artefato) e o Jogo de Relacionamentos Estratégicos (vivência educacional). Os dados coletados serão utilizados no contexto de uma pesquisa acadêmica e a sua identidade será mantida em sigilo. A sua contribuição é muito valiosa para este estudo. Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração! (Questionário baseado em SAVI, Rafael. Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento, 2011)

Em uma escala de (-2) a (+2), assinale o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação a seguir.
Considere -2 = discorda fortemente e +2 = concorda fortemente

	Item	-2	-1	0	+1	+2
Q1	O design do jogo é atraente (planilha de apoio à decisão no <i>excel</i> , manual do gestor, boletim do gestor, relatórios de resultados, formulário de decisão, materiais de apoio e vídeo tutorial).					
Q2	Houve algo interessante no início do jogo que capturou a minha atenção.					
Q3	A variação (de forma, conteúdo ou de atividades) ajudou a me manter atento ao jogo.					
Q4	O funcionamento deste jogo está adequado ao meu jeito de aprender.					
Q5	O conteúdo do jogo está conectado com outros conhecimentos que eu já possuía.					
Q6	Foi fácil entender as regras do simulador e a dinâmica do jogo e utilizá-lo como parte das aulas.					
Q7	Ao passar pelas etapas/ atividades propostas no jogo senti confiança de que estava aprendendo.					
Q8	Estou satisfeito porque sei que terei oportunidades de utilizar na prática coisas que aprendi no jogo.					
Q9	É por causa do meu esforço pessoal que consigo avançar e participar do jogo.					
Q10	Temporariamente esqueci as minhas preocupações diárias e fiquei totalmente concentrado no jogo.					
Q11	Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava, quando vi o jogo acabou.					
Q12	Eu me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real, esquecendo o que estava ao meu redor.					
Q13	Pude interagir com outras pessoas durante o jogo.					
Q14	Eu me diverti junto com outras pessoas.					
Q15	O jogo promove momentos de cooperação e/ou competição entre as pessoas que participam.					
Q16	Este jogo é adequadamente desafiador, as tarefas não são nem muito fáceis e nem muito difíceis.					
Q17	O jogo evoluiu num ritmo adequado e não ficou monótono - ofereceu novas situações, obstáculos ou variações de atividades.					
Q18	Eu me diverti com o jogo.					
Q19	Quando interrompido, fiquei desapontado que o jogo tinha acabado.					
Q20	Eu recomendaria este jogo para meus colegas.					
Q21	Gostaria de utilizar este jogo novamente.					
Q22	Consegui atingir os objetivos do jogo por meio das minhas habilidades.					
Q23	Tive sentimentos positivos de eficiência no desenrolar do jogo.					
Q24	Os controles/ exercícios para realizar as ações no jogo responderam bem (planilha do jogador, atividades propostas).					
Q25	É fácil aprender a usar a interface e materiais do jogo (planilha do jogador, relatórios, atividades)					
Q26	O jogo contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina.					
Q27	O jogo foi eficiente para a minha aprendizagem, em comparação com outras atividades da disciplina.					
Q28	A experiência com o jogo vai contribuir para meu desempenho na vida profissional.					
Q29	Consegui reconhecer conceitos estudados na disciplina no jogo.					
Q30	Consegui entender o processo gerencial de forma sistêmica e o papel estratégico das Relações Públicas num contexto organizacional amplo, dinâmico e interdisciplinar.					
Q31	Consegui fazer uso dos conceitos aprendidos na disciplina para tomar decisões no jogo.					
Q32	Consegui analisar os resultados obtidos no jogo.					
Q33	Consegui realizar críticas e perceber contradições entre os resultados previstos e os resultados realizados no jogo.					
Q34	Consegui propor soluções para os desafios que apareceram durante o jogo.					
Q35	De maneira geral, fiquei satisfeito com a vivência.					

Questões abertas

1.Cite ao menos um ponto fraco e um ponto forte do jogo:	Turmas 1 e 2
2. Empresa na qual atuou	
3. Função (ões) gerencial (ais) exercida (s) na empresa:	Turmas 3 e 4
4. Qual foi o principal desafio como gestor de sua área(s)?	
5. Quais foram as principais aprendizagens na vivência do Jogo de Relacionamentos Estratégicos?	Turmas 1, 2, 3 e 4
6. Em uma palavra ou frase, escreva a sensação que ficou após a vivência:	
7. Observações e contribuições para melhorias	

APÊNDICE 17 – Tabulação por frequência

Categoria: Motivação

Motivação	Atenção	Q1	O design do jogo é atraente (planilha de apoio à decisão no excel, manual do gestor, boletim do gestor, relatórios de resultados, formulário de decisão, materiais de apoio e vídeo tutorial).
		Q2	Houve algo interessante no início do jogo que capturou a minha atenção.
		Q3	A variação (de forma, conteúdo ou de atividades) ajudou a me manter atento ao jogo.
	Relevância	Q4	O funcionamento deste jogo está adequado ao meu jeito de aprender.
		Q5	O conteúdo do jogo está conectado com outros conhecimentos que eu já possuía.
	Confiança	Q6	Foi fácil entender as regras do simulador e a dinâmica do jogo e utilizá-lo como parte das aulas.
		Q7	Ao passar pelas etapas/ atividades propostas no jogo senti confiança de que estava aprendendo.
	Satisfação	Q8	Estou satisfeito porque sei que terei oportunidades de utilizar na prática coisas que aprendi no jogo.
		Q9	É por causa do meu esforço pessoal que consigo avançar e participar do jogo.

Categoria: Experiência do usuário

Gráfico 6 - Experiência do usuário (Todas as turmas)

Gráfico 7 - Experiência do usuário (Turma 1)

Gráfico 8 - Experiência do usuário (Turma 2)

Gráfico 9 - Experiência do usuário (Turma 3)

Gráfico 10 - Experiência do usuário (Turma 4)

Experiência do usuário	Imersão	Q10	Temporariamente esqueci as minhas preocupações diárias e fiquei totalmente concentrado no jogo.
		Q11	Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava, quando vi o jogo acabou.
		Q12	Eu me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real, esquecendo o que estava ao meu redor.
	Interação social	Q13	Pude interagir com outras pessoas durante o jogo.
		Q14	Eu me diverti junto com outras pessoas.
		Q15	O jogo promove momentos de cooperação e/ou competição entre as pessoas que participam.
	Desafio	Q16	Este jogo é adequadamente desafiador, as tarefas não são nem muito fáceis e nem muito difíceis.
		Q17	O jogo evoluiu num ritmo adequado e não ficou monótono - ofereceu novas situações, obstáculos ou variações de atividades.
		Q18	Eu me diverti com o jogo.
	Divertimento	Q19	Quando interrompido, fiquei desapontado que o jogo tinha acabado.
		Q20	Eu recomendaria este jogo para meus colegas.
		Q21	Gostaria de utilizar este jogo novamente.
	Competência	Q22	Consegui atingir os objetivos do jogo por meio das minhas habilidades.
		Q23	Tive sentimentos positivos de eficiência no desenrolar do jogo.
	Controle	Q24	Os controles/ exercícios para realizar as ações no jogo responderam bem (planilha do jogador, atividades propostas).
		Q25	É fácil aprender a usar a interface e materiais do jogo (planilha do jogador, relatórios, atividades)

Categoria: Aprendizagem

Gráfico 11 - Aprendizagem (Todas as turmas)

Gráfico 12 - Aprendizagem (Turma 1)

Gráfico 13 - Aprendizagem (Turma 2)

Gráfico 14 - Aprendizagem (Turma 3)

Gráfico 15 - Aprendizagem (Turma 4)

Aprendizagem	Curto termo	Q26	O jogo contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina.
		Q27	O jogo foi eficiente para a minha aprendizagem, em comparação com outras atividades da disciplina.
	Longo termo	Q28	A experiência com o jogo vai contribuir para meu desempenho na vida profissional.
		Q29	Consegui reconhecer conceitos estudados na disciplina no jogo.
	Compreender	Q30	Consegui entender o processo gerencial de forma sistêmica e o papel estratégico das Relações Públicas num contexto organizacional amplo, dinâmico e interdisciplinar.
		Q31	Consegui fazer uso dos conceitos aprendidos na disciplina para tomar decisões no jogo.
	Aplicar	Q32	Consegui analisar os resultados obtidos no jogo.
	Analisar	Q33	Consegui realizar críticas e perceber contradições entre os resultados previstos e os resultados realizados no jogo.
	Avaliar	Q34	Consegui propor soluções para os desafios que apareceram durante o jogo.
	Criar		

Satisfação Geral

APÊNDICE 18 – Tabulação por médias

				TODAS AS TURMAS			TURMA 1			TURMA 2			TURMA 3			TURMA 4			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ITEM		MQ	MS	MC	MQ	MS	MC	MQ	MS	MC	MQ	MS	MC	MQ	MS	MC	
Motivação	Atenção	Q1	O design do jogo é atraente (planilha de apoio à decisão no excel, manual do gestor, boletim do gestor, relatórios de resultados, formulário de decisão, materiais de apoio e vídeo tutorial).	7,6			7,4			6,9			8,0			7,8			
		Q2	Houve algo interessante no início do jogo que capturou a minha atenção.	7,8	7,7		7,6			7,5	7,1		7,9	8,3			8,0	7,6	
		Q3	A variação (de forma, conteúdo ou de atividades) ajudou a me manter atento ao jogo.	7,6			7,7			7,0			8,9				6,9		
	Relevância	Q4	O funcionamento deste jogo está adequado ao meu jeito de aprender.	7,5			8,5			7,3			8,4			6,3			
		Q5	O conteúdo do jogo está conectado com outros conhecimentos que eu já possuía.	7,4	7,5	7,2	8,1	8,3	7,9	8,0	7,7	6,9	7,8	8,1	7,7		6,4	6,4	6
	Confiança	Q6	Foi fácil entender as regras do simulador e a dinâmica do jogo e utilizá-lo como parte das aulas.	6,2			7,5			6,1			7,2	7,3			4,7	5,5	
		Q7	Ao passar pelas etapas/ atividades propostas no jogo senti confiança de que estava aprendendo.	7,1			8,2	7,8		6,4	6,3		7,5				6,4		
	Satisfação	Q8	Estou satisfeito porque sei que terei oportunidades de utilizar na prática coisas que aprendi no jogo.	7,3			8,5			6,7			7,8				6,4		
		Q9	É por causa do meu esforço pessoal que consigo avançar e participar do jogo.	6,5	6,9		7,0	7,8		6,6	6,6		6,3	7,1			6,3	6,3	
Experiência do usuário	Imersão	Q10	Temporariamente esqueci as minhas preocupações diárias e fiquei totalmente concentrado no jogo.	6,2			6,6			6,7			6,6			5,3			
		Q11	Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava, quando vi o jogo acabou.	6,8			6,5			7,8			7,2	6,8			6,3	5,8	
		Q12	Eu me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real, esquecendo o que estava ao meu redor.	5,9			5,7			5,6			6,5				5,7		
	Interação social	Q13	Pude interagir com outras pessoas durante o jogo.	8,6			9,1			8,8			8,6				8,1		
		Q14	Eu me diverti junto com outras pessoas.	8,1			8,3	8,9		8,4	8,6		8,4	8,7			7,6	8,2	
		Q15	O jogo promove momentos de cooperação e/ou competição entre as pessoas que participam.	9,0			9,3			8,8			9,0				8,9		
	Desafio	Q16	Este jogo é adequadamente desafiador, as tarefas não são nem muito fáceis e nem muito difíceis.	7,6			7,7			7,2			8,0			7,3			
		Q17	O jogo evoluiu num ritmo adequado e não ficou monótono - ofereceu novas situações, obstáculos ou variações de atividades.	7,5	7,6	7,3	7,4	7,6	7,5	7,0	7,1	7,5	8,5	8,3	7,9		7,2	7,3	6
		Q18	Eu me diverti com o jogo.	7,5			7,8			8,0			8,7				6,3		
	Divertimento	Q19	Quando interrompido, fiquei desapontado que o jogo tinha acabado.	5,7			5,6			6,3	7,7		7,1	8,2			4,5	5,7	
		Q20	Eu recomendaria este jogo para meus colegas.	7,4			8,0			8,1			8,7				5,7		
		Q21	Gostaria de utilizar este jogo novamente.	7,6			8,1			8,4			8,4				6,3		
	Competência	Q22	Consegui atingir os objetivos do jogo por meio das minhas habilidades.	6,4			6,6			6,9	7,2		7,2	7,6			5,5	5,6	
		Q23	Tive sentimentos positivos de eficiência no desenrolar do jogo.	7,0			7,5	7,0		7,5			8,0				5,7		
	Controle	Q24	Os controles/ exercícios para realizar as ações no jogo responderam bem (planilha do jogador, atividades propostas).	7,4			7,8			7,5			7,7				6,7		
Q25		É fácil aprender a usar a interface e materiais do jogo (planilha do jogador, relatórios, atividades)	6,6	7,4		7,4	7,8		6,4	7,5		7,5	7,7			5,5	6,7		
Aprendizagem	Curto termo	Q26	O jogo contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina.	7,7			7,8			7,5			8,3	8,6		7,2			
		Q27	O jogo foi eficiente para a minha aprendizagem, em comparação com outras atividades da disciplina.	7,9	7,8		8,0	7,9		7,3	7,4		9,0			7,3	7,2		
	Longo termo	Q28	A experiência com o jogo vai contribuir para meu desempenho na vida profissional.	7,2			8,0			6,6			7,8			6,6			
		Q29	Consegui reconhecer conceitos estudados na disciplina no jogo.	7,6			8,2			6,6			8,4			7,3			
	Compreender	Q30	Consegui entender o processo gerencial de forma sistêmica e o papel estratégico das Relações Públicas num contexto organizacional amplo, dinâmico e interdisciplinar.	7,6			8,2			6,6	6,9		8,2		8,4	7,4		7	
		Q31	Consegui fazer uso dos conceitos aprendidos na disciplina para tomar decisões no jogo.	7,2			7,7			6,9			8,0			6,5			
	Analisar	Q32	Consegui analisar os resultados obtidos no jogo.	7,3			7,7			7,0			8,4			6,4			
		Q33	Consegui realizar críticas e perceber contradições entre os resultados previstos e os resultados realizados no jogo.	7,5			7,6			6,9			8,5			7,0			
	Criar	Q34	Consegui propor soluções para os desafios que apareceram durante o jogo.	8,1			8,2			7,0			9,0			7,8			
Q35		De maneira geral, fiquei satisfeito com a vivência.		8,5			8,6			8,6			9,6			7,7			
Satisfação geral com a vivência																			
MQ	Média na questão																		
MS	Média da subcategoria																		
MC	Média na categoria																		