

METODOLOGIAS ATIVAS EM INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO: ESTUDO DE CASO, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E SIMULAÇÃO

ACTIVE METHODOLOGIES IN INTRODUCTION TO ADMINISTRATION: CASE STUDY, PROBLEM SOLVING AND SIMULATION

Rosa Maria Barbosa Freitas, rsinhaf@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta e analisa um relato de experiência sobre a utilização de metodologias ativas na unidade curricular Introdução à Administração, com carga horária de 40 horas-aula, desenvolvida com 24 estudantes da turma 111.25, turno da manhã, do Curso Técnico Subsequente em Recursos Humanos. A experiência partiu de uma dificuldade pedagógica observada no desenvolvimento inicial da unidade: a predominância de conteúdos conceituais e históricos, quando trabalhados apenas por exposição oral e slides, produzia dúvidas recorrentes e menor segurança dos estudantes para explicar e aplicar conceitos administrativos. Com abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, foram sistematizadas três estratégias efetivamente desenvolvidas: estudo de caso, resolução de problemas e simulação. As atividades foram articuladas às competências, habilidades e bases tecnológicas da unidade, incluindo eficiência e eficácia, funções administrativas, teorias da Administração, estruturas organizacionais e aplicações no contexto de Recursos Humanos. Os registros docentes e as manifestações dos estudantes indicaram maior participação, capacidade de argumentação e segurança para mobilizar conceitos em situações contextualizadas após a inserção das práticas ativas. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica e a mediação docente foram determinantes para transformar conteúdos predominantemente teóricos em experiências de análise, decisão e aplicação, sem substituir a fundamentação conceitual necessária à formação técnica.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Educação profissional. Mediação pedagógica. Protagonismo discente. Teoria-prática.

Abstract: This article presents and analyzes an experience report on the use of active methodologies in the Introduction to Administration course, a 40-hour curricular unit taught to 24 morning students from class 111.25 of a Subsequent Technical Program in Human Resources. The experience emerged from a pedagogical difficulty observed during the initial development of the unit: when conceptual and historical contents were addressed mainly through oral explanation and slides,

students frequently reported doubts and showed less confidence in explaining and applying administrative concepts. Using a qualitative, descriptive and reflective approach, three strategies actually implemented in the classroom were systematized: case study, problem solving and simulation. The activities were connected to the competencies, skills and technological bases of the curricular unit, including efficiency and effectiveness, administrative functions, management theories, organizational structures and applications to Human Resources. Teacher records and students' statements indicated greater participation, argumentation and confidence in mobilizing concepts in contextualized situations after the active practices were introduced. The experience suggests that pedagogical intentionality and teacher mediation were essential to transform predominantly theoretical contents into opportunities for analysis, decision-making and application, without replacing the conceptual foundations required in technical education.

Keywords: Meaningful learning. Vocational education. Pedagogical mediation. Student engagement. Theory-practice.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer práticas que articulem conceitos, formação humana e situações do mundo do trabalho. Essa perspectiva ultrapassa uma preparação estritamente instrumental: Bentin (2024, p. 59) defende uma epistemologia da práxis na qual ação e teoria se articulam dialeticamente, orientando uma formação integral de jovens e adultos trabalhadores. No âmbito da formação técnica subsequente, Oliveira e Baldo (2024, p. 138) também sustentam que a formação profissional e tecnológica deve compreender o trabalho como manifestação de autonomia, emancipação e criação. Assim, em unidades introdutórias, o desafio não é reduzir a teoria, mas transformá-la em instrumento de compreensão, interpretação e ação sobre situações profissionais.

Na unidade curricular Introdução à Administração, com 40 horas-aula, a matriz reúne fundamentos, eficiência e eficácia, funções administrativas, teorias da Administração, estruturas organizacionais, tendências contemporâneas e aplicações em RH. As habilidades previstas exigem compreender, analisar e aplicar conceitos, e não apenas memorizá-los.

A complexidade dessa unidade curricular se acentua no curso técnico subsequente, no qual a turma reúne trajetórias escolares e profissionais heterogêneas. Entre os 24 estudantes havia sujeitos que retornavam aos estudos após períodos prolongados de afastamento, estudantes que buscavam na formação técnica uma possibilidade de continuidade formativa e inserção profissional e outros que conciliavam o curso técnico com o ensino superior. Essas diferenças repercutiam nos repertórios de leitura, nos hábitos de estudo, na familiaridade com a linguagem acadêmica e nas formas de relacionar conceitos às experiências de trabalho. O planejamento, por isso, precisou considerar a heterogeneidade como condição pedagógica concreta, sem reduzir a exigência conceitual da unidade curricular.

Essa heterogeneidade não foi tratada como deficiência individual dos estudantes, mas como uma condição pedagógica concreta do curso subsequente. O retorno aos estudos depois de períodos prolongados, a coexistência entre estudantes que já trabalham e aqueles que ainda buscam inserção profissional, bem como a presença de alunos que cursam simultaneamente o ensino

superior, produzem ritmos, repertórios e formas distintas de apropriação dos conteúdos. Em Introdução à Administração, essa diversidade se torna especialmente visível porque a unidade curricular apresenta um vocabulário conceitual próprio e exige que o estudante compreenda processos históricos, princípios e categorias antes de aplicá-los. Desse modo, o desafio docente não consistiu em simplificar os fundamentos da Administração, mas em criar mediações que permitissem aos diferentes sujeitos estabelecer relações entre conceitos, experiências anteriores e situações organizacionais possíveis.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa questão ganha densidade porque a formação técnica não pode ser reduzida ao treinamento para execução imediata de tarefas. Bentin (2024, p. 52-60) problematiza justamente a permanência de uma visão pragmática da formação profissional e propõe a práxis como categoria capaz de articular conhecimento e ação. Essa perspectiva ajuda a compreender por que o ensino dos fundamentos administrativos precisa conservar sua dimensão teórica e histórica e, ao mesmo tempo, criar situações em que o estudante possa mobilizar esses conhecimentos. No curso técnico subsequente em Recursos Humanos, pertencente ao eixo de Gestão e Negócios, compreender Administração significa construir uma base para interpretar organizações, processos de trabalho, relações entre pessoas, tomada de decisão e funções gerenciais; portanto, a prática pedagógica precisa evitar tanto o

teoricismo descontextualizado quanto um praticismo sem fundamentação.

Na turma 111.25, turno da manhã, com 24 estudantes, a exposição dialogada apoiada em slides foi inicialmente utilizada para organizar os fundamentos. Nos momentos de retomada, porém, os estudantes relataram dificuldade para explicar conceitos com suas próprias palavras, diferenciá-los e transferi-los para situações concretas. Essa percepção orientou a inserção sistemática de estudo de caso, resolução de problemas e simulação.

A escolha das metodologias também se relaciona à concepção de EPT que orienta o trabalho. Bentin (2024, p. 52-60) defende a superação de uma perspectiva pragmática da docência por meio da práxis, compreendida como articulação dialética entre teoria e ação. Oliveira e Baldo (2024, p. 137-151), por sua vez, sustentam que a busca por uma educação integrada precisa alcançar também as ofertas concomitante e subsequente. No presente relato, isso significa que aproximar o conteúdo do mundo do trabalho não equivale a reduzir a formação a treinamento: os fundamentos históricos e teóricos da Administração permanecem centrais, enquanto casos, problemas e simulações funcionam como mediações para interpretá-los, aplicá-los e reconstruí-los.

O objetivo é analisar as contribuições percebidas do estudo de caso, da resolução de problemas e da simulação para a compreensão e aplicação dos conteúdos de Introdução à Administração, sistematizando o percurso e as mudanças observadas na participação,

argumentação e segurança conceitual dos estudantes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Caracterização do relato de experiência

Trata-se de relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritivo-reflexiva, voltado à sistematização e interpretação de uma prática pedagógica situada. A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza do objeto: interessam as experiências, manifestações, interações e sentidos produzidos no percurso formativo, e não a mensuração estatística de variáveis. Para Minayo (2012, p. 623), compreender e interpretar constituem operações centrais da análise qualitativa, que considera a experiência e a vivência dos sujeitos em seu contexto histórico e coletivo. Complementarmente, Gil (2008) caracteriza a pesquisa descritiva pela atenção às características de determinado fenômeno ou grupo, o que sustenta a descrição sistemática do contexto, das práticas e das mudanças percebidas neste relato. Os resultados, portanto, são apresentados como evidências qualitativas e contextualizadas, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações.

A abordagem qualitativa mostrou-se coerente com a natureza do objeto porque o interesse da investigação não recaiu sobre a mensuração estatística de desempenho, mas sobre os sentidos produzidos no desenvolvimento da experiência e sobre as mudanças percebidas nas formas de participação, argumentação e aplicação conceitual. Minayo (2012, p. 623-625) assinala que a

análise qualitativa envolve compreender e interpretar fenômenos considerando o contexto em que os sujeitos constroem suas experiências. Essa orientação é pertinente ao presente estudo, uma vez que as manifestações dos estudantes foram examinadas em relação às situações didáticas concretas nas quais ocorreram, evitando transformá-las em indicadores quantitativos que o desenho da experiência não permite sustentar.

O caráter descritivo-reflexivo também decorre da necessidade de registrar sistematicamente o percurso e, posteriormente, interrogá-lo à luz do problema pedagógico e do referencial teórico. Gil (2008) caracteriza a pesquisa descritiva pela atenção às características de determinada realidade e às relações observáveis entre seus elementos. Neste trabalho, a descrição não constitui finalidade autônoma: ela fornece a base empírica para analisar como diferentes estratégias alteraram as condições de mobilização dos conteúdos. Por isso, foram descritos o contexto da turma, os conteúdos trabalhados, as tarefas propostas, as formas de interação e as respostas observadas, para então relacioná-los às categorias de compreensão conceitual, aplicação, argumentação e protagonismo discente.

A opção pelo relato de experiência não se limita à descrição cronológica das aulas. Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 60-77) assinalam que esse gênero pode produzir conhecimento quando a vivência é sistematizada mediante descrição informativa, fundamentação, diálogo com a literatura e reflexão crítica. Nessa direção, foram

explicitados o contexto, os sujeitos, o problema pedagógico, a intencionalidade das práticas, as fontes de registro e os critérios de interpretação. A abordagem qualitativa foi adotada porque o interesse incidiu sobre sentidos, processos de compreensão, participação, argumentação e mobilização de conceitos, e não sobre mensuração de efeitos. Em consonância com Minayo (2012, p. 621-626), a análise privilegiou compreensão e interpretação contextualizada das manifestações produzidas no percurso.

O corpus compreendeu planejamento, atividades, registros docentes, produções dos grupos e manifestações orais durante as socializações. As dificuldades com aulas predominantemente expositivas e a maior compreensão relatada após as práticas foram tratadas como percepções qualitativas, não como resultados de questionário padronizado.

Do ponto de vista do tratamento do material, realizou-se uma leitura interpretativa dos registros, buscando recorrências e contrastes entre situações de predominância expositiva e momentos de estudo de caso, resolução de problemas e simulação. Não se pretendeu estabelecer relação causal nem produzir generalizações para todos os cursos técnicos. O procedimento consistiu em organizar evidências pedagógicas compatíveis com um relato de experiência: perguntas formuladas pelos estudantes, justificativas apresentadas pelos grupos, modos de utilização dos conceitos, necessidade de intervenção docente, revisão de respostas e socialização das soluções. Mussi, Flores

e Almeida (2021, p. 60-77) defendem que o relato de experiência, quando sistematizado e teoricamente problematizado, ultrapassa a narrativa de acontecimentos e pode constituir produção de conhecimento sobre a prática. Essa compreensão orientou a passagem do registro da aula para a análise acadêmica da experiência.

A leitura do material foi organizada em quatro dimensões relacionadas ao objetivo do relato: compreensão conceitual, observada na diferenciação e explicação de noções administrativas; aplicação, identificada na seleção de conceitos para interpretar casos e problemas; argumentação, percebida nas justificativas apresentadas nas socializações; e participação/autonomia, considerada na iniciativa para formular hipóteses, revisar respostas e sustentar decisões. Essas dimensões constituíram eixos interpretativos, não escalas de mensuração. A comparação entre o momento predominantemente expositivo e o período de inserção das metodologias ativas foi, portanto, analítica e qualitativa.

2.2 Área de estudo e público-alvo

A experiência ocorreu no Centro de Educação Profissional de Santana Professora Maria Salomé Gomes Sares, no Amapá, com 24 estudantes da turma 111.25, turno da manhã, do Curso Técnico Subsequente em Recursos Humanos, na unidade Introdução à Administração (40 horas-aula).

A seleção das situações didáticas considerou a ementa e as habilidades da unidade: fundamentos históricos e contemporâneos, estruturas organizacionais, funções administrativas, eficiência,

eficácia e efetividade, tendências de gestão e aplicações no contexto de RH.

2.3 Planejamento e desenvolvimento das práticas

O percurso articulou três movimentos: sistematização inicial por exposição dialogada, leitura, slides e exemplos; realização, individual ou em pequenos grupos, de tarefas que exigiam mobilização dos conceitos; e socialização das respostas, com confronto de argumentos, intervenção docente e retomada conceitual.

A escolha das estratégias respondeu à aprendizagem requerida: estudo de caso para interpretar situações organizacionais; resolução de problemas para identificar variáveis, comparar alternativas e justificar decisões; e simulação para vivenciar papéis, comunicação, negociação e funções administrativas.

A sequência didática foi planejada de modo que a atividade prática não substituísse a construção conceitual. Em cada bloco, a professora apresentava e discutia os conceitos, propunha uma situação de aplicação e, após o trabalho dos grupos, retomava os fundamentos para confrontar as decisões apresentadas. Essa retomada foi decisiva para evitar que a atividade se reduzisse a uma dinâmica motivacional. Moran (2015, p. 17-20) compreende as metodologias ativas como processos em que o estudante se envolve em tarefas que demandam decisão, avaliação e criação, enquanto o professor organiza situações de aprendizagem e realiza mediações. Na experiência analisada, a atividade se tornou metodologicamente ativa quando exigiu



mobilização do conhecimento para interpretar, escolher, justificar e revisar uma resposta.

A opção por três estratégias complementares também buscou diversificar as operações cognitivas solicitadas. O estudo de caso privilegiou leitura contextual e interpretação; a resolução de problemas exigiu delimitação de variáveis, comparação de alternativas e tomada de decisão; a simulação acrescentou a dimensão interacional, pois o estudante precisava agir a partir de um papel, comunicar-se e responder às consequências da situação proposta. Barbosa e Moura (2013, p. 52-56) defendem, no campo da EPT, metodologias que coloquem o estudante diante de problemas e projetos capazes de mobilizar conhecimentos para além da reprodução de informações. A combinação das três estratégias procurou responder a esse princípio sem abandonar a sistematização teórica necessária à unidade curricular.

Quadro 1 – Articulação entre bases tecnológicas, metodologias ativas e finalidades pedagógicas

Base/ conteúdo	Estratégia	Desenvolvimento	Finalidade/c competência
Teorias, estruturas e tendências	Estudo de caso	Leitura de situação organizacional; identificação de conceitos; análise em grupo; justificativa e socialização.	Relacionar teoria e contexto; argumentar com base em conceitos.
Eficiência, eficácia e funções administrativas	Resolução de problemas	Análise de problema organizacional; identificação de causas e consequências; proposição e defesa de alternativas.	Diferenciar conceitos; tomar decisões; justificar soluções.
Planejamento, organização, direção, controle e RH	Simulação	Distribuição de papéis; situação organizacional simulada; tomada de decisão; apresentação e reflexão final.	Aplicar conceitos; comunicar; negociar; compreender papéis e processos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do planejamento da unidade curricular (2025).

2.4 Procedimentos de análise

A análise comparou dois momentos do percurso: dificuldades manifestadas na abordagem predominantemente expositiva e mudanças percebidas após as práticas ativas. Foram considerados três eixos interpretativos: participação; compreensão e precisão conceitual; e capacidade de aplicação em situações organizacionais. Em consonância com Minayo (2012, p. 623-624), a leitura do material buscou ultrapassar a simples reprodução das manifestações dos participantes, relacionando registros, contexto pedagógico e sentidos observados no desenvolvimento das atividades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Da exposição teórica à participação ativa

A exposição dialogada e os slides organizaram conceitos, especialmente conteúdos históricos e teorias administrativas. A dificuldade surgia quando os estudantes precisavam ultrapassar a reprodução de definições, distinguindo conceitos e aplicando-os a situações de gestão.

A dificuldade inicial não consistia apenas em acompanhar a exposição. Em diferentes momentos, os estudantes conseguiam reconhecer definições logo após a explicação, mas demonstravam menor segurança quando precisavam explicar por que um conceito se aplicava a determinada situação. Nos fundamentos históricos da Administração, por exemplo, memorizar influências, escolas ou autores não assegurava a compreensão das relações entre mudanças na organização do trabalho, problemas produtivos e formulação das teorias administrativas.

As atividades foram estruturadas justamente para deslocar o estudante da reprodução para a mobilização do conhecimento.

Quadro 2 – Síntese comparativa das percepções observadas ao longo da experiência

Aspecto	Durante a predominância expositiva	Após a inserção das práticas ativas
Compreensão conceitual	Relatos de dificuldade para reter e diferenciar conteúdos teóricos apresentados em sequência.	Maior segurança para explicar conceitos a partir de exemplos, casos e decisões discutidas.
Participação	Interação concentrada em perguntas e respostas durante a explicação.	Maior circulação de argumentos, dúvidas, hipóteses e contrapontos entre os grupos.
Aplicação	Insegurança para transferir definições para situações organizacionais.	Maior precisão ao selecionar conceitos e utilizá-los na análise de problemas e simulações.
Autonomia	Dependência mais frequente da explicação docente para confirmar respostas.	Maior iniciativa para discutir alternativas, justificar escolhas e revisar soluções.
Relação teoria-prática	Teoria percebida como conteúdo abstrato em parte das aulas.	Conceitos mobilizados como ferramentas para interpretar e intervir em situações simuladas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros docentes e nas manifestações dos estudantes durante a unidade curricular (2025).

3.2 Estudo de caso: contextualização dos fundamentos administrativos

O estudo de caso aproximou os fundamentos da Administração de situações organizacionais que exigiam interpretação e decisão. Após a sistematização conceitual, os grupos identificavam problemas e funções administrativas, justificavam interpretações e socializavam respostas.

Nas discussões, observou-se maior precisão no uso de termos como planejamento, organização, direção, controle, eficiência e eficácia. A socialização permitiu comparar leituras, explicitar raciocínios e identificar conceitos ainda pouco consolidados, possibilitando à professora retomar fundamentos específicos. Assim, o foco deslocou-se da resposta

correta para a relação entre evidências do caso, teoria administrativa e decisão.

Esse resultado precisa ser compreendido em relação ao tipo de dificuldade inicialmente identificado. O problema não era simplesmente desconhecer uma definição, mas conseguir reconhecer qual conceito ajudava a explicar determinada situação. Ao analisar um caso, os estudantes precisavam selecionar informações relevantes, distinguir causas de consequências e justificar por que determinada decisão poderia ser considerada eficiente, eficaz ou coerente com uma função administrativa. A teoria, portanto, deixava de aparecer apenas como sequência de conceitos apresentados no slide e passava a funcionar como instrumento de leitura. Berbel (2011, p. 28-31) associa metodologias ativas à criação de condições para que o estudante participe da análise de situações e desenvolva maior autonomia; na experiência, essa autonomia apareceu principalmente na construção e revisão das justificativas, e não na simples realização independente de uma tarefa.

3.3 Resolução de problemas: eficiência, eficácia e tomada de decisão

A resolução de problemas foi mobilizada sobretudo nos conteúdos de eficiência, eficácia e funções administrativas. Diante de situações organizacionais, os grupos identificavam o problema, analisavam consequências, propunham alternativas e justificavam a solução, por vezes assumindo o papel de consultores de gestão.

A situação-problema também permitiu trabalhar um aspecto central da formação em Gestão

e Negócios: decisões administrativas raramente se apresentam como questões com uma única resposta pronta. Ao discutir alternativas, os grupos precisavam explicitar critérios, antecipar consequências e relacionar a solução às funções de planejamento, organização, direção e controle. Isso deslocou a aula de uma lógica de memorização para uma lógica de uso fundamentado dos conceitos. A intervenção docente permanecia necessária para questionar soluções intuitivas, pedir evidências e reconduzir a discussão ao conteúdo da unidade. Assim, protagonismo não significou ausência de direção pedagógica, mas participação intelectual do estudante em uma atividade intencionalmente organizada.

3.4 Simulação: vivência de papéis e processos administrativos

A simulação permitiu vivenciar papéis e processos organizacionais em ambiente pedagógico controlado, envolvendo reunião, decisão, comunicação e apresentação de alternativas. Contexto, papéis e conceitos eram explicitados previamente; ao final, a turma retomava criticamente as decisões.

A simulação apresentou outra contribuição: tornou observáveis relações que, na exposição teórica, permaneciam abstratas. Ao assumir papéis e participar de situações de reunião, decisão e comunicação, os estudantes experimentavam tensões entre objetivos, responsabilidades, informações disponíveis e escolhas possíveis. A etapa posterior de análise foi indispensável, pois a vivência, isoladamente, não garantiria aprendizagem

conceitual. A professora retomava o ocorrido e solicitava que os grupos identificassem quais princípios administrativos haviam sido mobilizados, quais decisões poderiam ser revistas e que fundamentos justificavam essa revisão. Esse movimento de ação-reflexão aproxima-se da compreensão de práxis discutida por Bentin (2024, p. 52-60), na qual teoria e ação se relacionam dialeticamente, e não como momentos independentes.

3.5 Articulação entre teoria e prática na formação técnica em RH

A principal contribuição percebida foi a reorganização da relação teoria-prática. A exposição permaneceu necessária para construir uma base conceitual; as metodologias ativas criaram situações em que esse conhecimento precisava ser mobilizado, testado, explicado e revisto, reduzindo a percepção de distanciamento entre teorias da Administração e atuação profissional. Essa articulação encontra respaldo em Bentin (2024, p. 59), para quem a práxis na EPT pressupõe relação dialógica entre ação e teoria, e em Oliveira e Baldo (2024, p. 143), que destacam a integração entre saberes do mundo do trabalho e conhecimento sistematizado como dimensão formativa da EPT.

Essa reorganização da teoria-prática assume significado específico na EPT. Oliveira e Baldo (2024, p. 137-151) problematizam a histórica separação entre formação intelectual e formação para o trabalho e defendem que a perspectiva de integração não seja restrita ao Ensino Médio Integrado. Em Introdução à Administração,

preservar a densidade dos fundamentos permitiu evitar que a formação em Gestão e Negócios se reduzisse ao treinamento de procedimentos. As situações práticas eram utilizadas para interrogar o conteúdo, e o conteúdo sistematizado oferecia critérios para analisar as situações. Assim, a prática não apareceu como simples ilustração posterior da teoria, mas como espaço de problematização que exigia retorno aos conceitos.

A discussão de Oliveira e Baldo (2024, p. 137-151) é especialmente pertinente porque os autores defendem que a busca pela integração formativa não deve ficar restrita ao Ensino Médio Integrado. Ao problematizarem a formação concomitante e subsequente, mostram a necessidade de superar a histórica separação entre educação intelectual e preparação para o trabalho. Essa perspectiva permite interpretar a experiência da turma 111.25 para além de uma escolha de técnica didática: ao relacionar fundamentos da Administração com situações de análise, decisão e comunicação profissional, buscou-se produzir uma integração no interior da própria unidade curricular, preservando o conhecimento sistematizado e colocando-o em relação com problemas próprios do campo de Gestão e Negócios.

Nesse sentido, a unidade Introdução à Administração ocupa posição formativa estratégica. Embora seja inicial e predominantemente teórica, ela fornece categorias que serão retomadas em componentes posteriores do curso de Recursos Humanos. Planejamento, organização, direção, controle, eficiência, eficácia, estruturas e teorias

administrativas não constituem conteúdos isolados; formam uma linguagem de interpretação das organizações. Quando o estudante compreende esses fundamentos apenas como definições para avaliação, sua transferência para situações profissionais tende a permanecer limitada. Quando é chamado a analisar e justificar decisões, os conceitos podem adquirir função explicativa e operacional. É essa passagem — da definição reproduzida para o conceito mobilizado — que constitui o núcleo pedagógico dos resultados observados.

A mediação docente também se reorganizou: formular perguntas, solicitar justificativas, confrontar respostas e sistematizar conceitos exigiu planejamento e acompanhamento. A formação de grupos, isoladamente, não produz aprendizagem ativa; a qualidade da experiência depende da coerência entre objetivo, conteúdo, situação proposta e intervenção docente. A socialização das soluções funcionou como síntese, exercício de comunicação profissional e avaliação formativa.

O protagonismo discente, nesse contexto, não foi compreendido como espontaneidade nem como retirada do professor. Quanto mais os estudantes eram chamados a criar hipóteses, propor soluções e assumir papéis, maior se tornava a necessidade de uma mediação planejada: selecionar situações compatíveis com a base tecnológica, formular perguntas, exigir justificativas, confrontar generalizações e realizar sínteses. Essa dinâmica aproxima-se da práxis discutida por Bentin (2024, p. 59-60), pois ação e reflexão permanecem vinculadas.

Para uma turma com trajetórias educacionais diversas, essa mediação também favoreceu diferentes formas de entrada no conteúdo, sem dispensar leitura, exposição e sistematização.

A experiência tem limites: não houve instrumento padronizado antes e depois nem comparação com outra turma. Assim, domínio, segurança e compreensão referem-se às mudanças percebidas nos registros e manifestações dos participantes; estudos posteriores podem incorporar instrumentos sistemáticos de avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato analisou estudo de caso, resolução de problemas e simulação em Introdução à Administração com 24 estudantes da turma 111.25, em resposta às dificuldades percebidas na aplicação de conteúdos históricos e conceituais quando predominavam exposição e slides.

Para a EPT, a experiência indica que unidades fortemente teóricas podem articular exposição, estudo de caso, situações-problema e simulação, aproximando fundamentos e ação profissional. A implicação central é planejar cada estratégia a partir das competências e bases tecnológicas, e não como recurso isolado ou meramente motivacional.

A experiência evidencia ainda que a diversidade presente nos cursos subsequentes precisa integrar o planejamento pedagógico. Estudantes que retornam após anos de afastamento, aqueles que buscam uma qualificação técnica e os que já transitam pelo ensino superior não partem dos mesmos repertórios. A combinação entre exposição,

estudo de caso, resolução de problemas, simulação e síntese conceitual criou oportunidades distintas de aproximação ao conhecimento. O desafio não é simplificar os fundamentos para torná-los “mais fáceis”, mas construir mediações que permitam compreendê-los e utilizá-los com crescente autonomia.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência reforça que a resposta à heterogeneidade dos estudantes do subsequente não deve ser a redução da densidade teórica do currículo. O caminho adotado foi ampliar as formas de acesso ao conhecimento: exposição e sistematização para construir referências; estudo de caso para interpretar; resolução de problemas para decidir e justificar; simulação para agir e refletir sobre a ação.

Essa combinação permitiu manter os fundamentos da Administração como objeto de estudo e, simultaneamente, aproximá-los das operações intelectuais e profissionais esperadas no eixo de Gestão e Negócios.

Como implicação para a prática docente, o relato indica a importância de planejar metodologias ativas a partir do conteúdo e da aprendizagem pretendida, e não a partir da novidade da técnica. Também evidencia a necessidade de registrar as intervenções e respostas dos estudantes, pois esses registros permitem revisar o planejamento e produzir reflexão sistemática sobre a prática. Estudos posteriores poderão utilizar instrumentos específicos de acompanhamento, comparação entre turmas ou registros de aprendizagem ao longo do curso, ampliando a possibilidade de examinar com

maior precisão os efeitos dessas estratégias. No limite deste relato, os resultados sustentam uma contribuição pedagógica situada: as práticas favoreceram condições mais consistentes para participação, argumentação e aplicação dos fundamentos administrativos pelos estudantes da turma investigada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. DOI: 10.26849/bts.v39i2.349.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BENTIN, Priscila Caetano. Docência na educação profissional e tecnológica e a necessária (re)construção epistemológica. In: NEVES, Bruno Miranda; SILVA, Livaldo Teixeira da; FRIGOTTO, Gaudêncio;

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de;

MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, p. 15-33.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; BALDO, Sandro. O currículo integrado para além do ensino médio integrado: a possibilidade e a necessidade da educação integrada na formação concomitante e subsequente. In:

NEVES, Bruno Miranda; SILVA, Livaldo Teixeira da; FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Eloiza de (org.). Formação de professores para a educação profissional. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024. p. 131-153.