



PIBID, EXTENSÃO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE: O PROJETO EXPRESSAR PORTO SEGURO – BA.

Wellington Freitas [1]

Rodrigo Cordeiro [2]

Sérgio Pereira [5]

RESUMO

Relato de experiência vinculado ao LICHES/UFSB e articulado ao PIBID em parceria com o CEEP–2 de julho (Porto Seguro–BA), cujo objetivo foi desenvolver competências de comunicação acadêmica no ensino médio técnico. Em resposta a um diagnóstico inicial que apontou lacunas de oratória, curadoria de fontes e design de slides, estruturou-se um percurso breve com oito encontros semanais que integraram micro tarefas, ensaio cronometrado, feedback entre pares, portfólios e rubricas analíticas. O desenho instrucional adotou progressão de complexidade, alinhamento entre objetivos, atividades e evidências e redução de carga cognitiva extrínseca, favorecendo a legibilidade das apresentações e a presença comunicativa. Os dados derivam de observação participante, diário de campo, produtos dos estudantes e autoavaliações. Os resultados indicam ganhos em clareza expositiva, organização retórica, ética informacional e uso de títulos informativos, além de diminuição de texto por slide e maior controle do tempo de fala. A discussão contextualiza os achados em referenciais de metodologias ativas, aprendizagem significativa, avaliação formativa e condições institucionais para inovação. Conclui-se que ciclos curtos e institucionalizados de comunicação acadêmica, com janelas protegidas no calendário e reconhecimento institucional, são viáveis e replicáveis em redes técnico-profissionalizantes, contribuindo para autoria discente, pertencimento e permanência escolar.

Palavras-chave: comunicação acadêmica; ensino profissionalizante; extensão universitária; permanência escolar; metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o desenho, a execução e a avaliação do Projeto Expressar, ação de extensão universitária articulada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola técnica estadual. O problema formativo que orienta a intervenção é a fragilidade da comunicação acadêmica na educação profissional e tecnológica: como desenvolver práticas éticas e eficazes de apresentação oral, curadoria de fontes e design de slides em contextos curriculares intensos, nos quais o tempo para ensaio é escasso.

¹Graduando do Curso LICHES da Universidade Federal do Sul da Bahia– UFSB, wellingtobfreiras899@gmail.com;

²Graduado pelo Curso de Licenciatura em História Pontifícia Universidade Católica PUCMG, rodrigocordeiro8@gmail.com;

³Doutor do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, sergio.eduardo@ufsb.edu.br;



O objetivo é relatar e analisar uma intervenção de curta duração centrada em Microtarefas e avaliação formativa, explicitando escolhas instrucionais, instrumentos e evidências. De modo sintético, o percurso incluiu diagnóstico participativo, planejamento colaborativo, oficinas teórico-práticas, ensaios cronometrados e ciclos de feedback entre pares, com registro em portfólios.

Como justificativa, defendemos que a comunicação acadêmica é prática social ensinável quando há critérios públicos, tempo protegido para ensaio e devolutivas acionáveis. A premência desta discussão se insere em um contexto educacional mais amplo, onde a efetivação de competências comunicativas dialoga diretamente com as demandas do mundo do trabalho contemporâneo. Conforme aponta Levy (1999), em sua análise sobre a sociedade da informação, a capacidade de processar, sintetizar e transmitir conhecimentos complexos tornou-se um capital cultural tão ou mais valioso que a simples posse da informação bruta. Nesse sentido, o ensino profissionalizante, na interface entre a escola e o mercado, não pode furtar-se à responsabilidade de formar não apenas técnicos competentes, mas também comunicadores eficazes. Além da lacuna de oratória e design, o projeto também respondeu a um fenômeno mais amplo: a invisibilidade da comunicação acadêmica como competência transversal no currículo do ensino técnico. Enquanto as áreas técnicas são fortemente valorizadas como núcleo produtivo do curso, as práticas discursivas — orais, escritas e visuais — frequentemente aparecem como atividades "extras", pontuais e desvinculadas do processo de formação profissional. Essa fragmentação reflete uma visão instrumental da educação profissionalizante, na qual a comunicação é vista como decorativa, e não como parte constitutiva da prática técnica. Contudo, no mundo do trabalho contemporâneo, especialmente em setores como saúde, tecnologia, meio ambiente e gestão, a capacidade de sintetizar dados, defender propostas e justificar decisões com clareza e ética torna-se tão essencial quanto o domínio técnico (HATTIE, 2009; PERRENOUD, 2000). O Projeto Expressar buscou, assim, reverter essa hierarquia implícita, posicionando a comunicação não como complemento, mas como eixo integrador do conhecimento profissional. A BNCC (BRASIL, 2018), ao elevar a competência comunicativa à condição de eixo estruturante, corrobora essa visão, embora sua operacionalização no chão da escola, especialmente na rede pública e técnica, ainda esbarre em obstáculos logísticos e formativos, como bem diagnosticado por Saviani (2008) em suas reflexões sobre a concretização das políticas educacionais. O Projeto Expressar se configura, portanto, como uma tentativa de responder a essa lacuna, materializando no cotidiano escolar princípios pedagógicos há muito defendidos, porém pouco praticados de forma sistemática. Em termos de organização do manuscrito, após esta introdução, a metodologia será delineada, o referencial teórico situado e mobilizado, apresentados os resultados e discussões integrados e, por fim, apresenta-se as considerações finais e apontamentos de continuidade.

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa, tipo relato de experiência, com observação participante, análise de produtos (roteiros, slides, portfólios) e autoavaliações de estudantes. O percurso



compreendeu oito encontros semanais de 2 horas, ao longo de quatro meses, com exposição dialogada, prática guiada e feedback imediato.

Desenho instrucional: Microtarefas encadeadas com progressão (diagnóstico e objetivos; roteiro retórico; storyboard; rascunho de slides; ensaio cronometrado de 5–7 minutos; feedback entre pares; retrabalho). O alinhamento construtivo conectou objetivos, atividades e evidências; e princípios de carga cognitiva orientaram a segmentação e o foco na legibilidade. A escolha por Microtarefas não foi apenas prática, mas epistemológica: ela reflete uma compreensão da aprendizagem como processo gradual, em que o domínio de habilidades complexas emerge do domínio sequencial de componentes. Cada etapa (roteiro → storyboard → slides → ensaio) foi concebida como um "degrau cognitivo", no qual o estudante internaliza um novo nível de organização antes de avançar para o próximo. Essa abordagem dialoga com a ideia de "scaffolding" (apoio progressivo) de Vygotsky e com os princípios de segmentação da Teoria da Carga Cognitiva (SWELLER, 1988), mas também incorpora uma dimensão afetiva: ao reduzir a complexidade percebida, conseguiu-se a ansiedade associada à apresentação oral, especialmente em estudantes que nunca conseguiram fazer uma apresentação formal.

Instrumentos: diário de campo; rubricas analíticas (planejamento, clareza, expressividade, design, ética); gravações curtas (até 60 s) para autoavaliação; e portfólios digitais. A qualidade dos julgamentos foi apoiada por sessões de calibração entre avaliadores (cotejo mínimo de 20% das produções) e por triangulação de fontes.

Aspectos éticos: consentimento informado, possibilidade de não participar de registros audiovisuais e anonimização. Como se trata de relato de experiência sem identificação individual e com finalidade pedagógica, não houve submissão a comitê de ética em pesquisa; preservou-se a privacidade e a rastreabilidade das decisões pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

No eixo ético-político, as ideias de Paulo Freire sustentam a centralidade do diálogo, da autoria discente e da recusa de práticas bancárias. A concepção freireana de educação como ato dialógico e libertador encontra eco direto no ensino da comunicação acadêmica. Para **Freire (1996)**, a verdadeira educação não se faz com a transferência de conhecimento, mas com a criação de possibilidades para a sua produção. Ao ensinar um estudante a estruturar e defender publicamente suas ideias, estamos, na essência, reconhecendo-o como sujeito de sua própria palavra, conferindo-lhe autonomia intelectual e coragem para se expressar. Essa prática é antagônica ao que o autor denominou de "educação bancária", onde o educando é um mero depositário de informações. Nossa intervenção buscou ser um espaço de "pronúncia do mundo", onde o ato de comunicar-se tornava-se um exercício de autoria e de intervenção na realidade, tal como proposto pela pedagogia crítica de **Giroux (1988)**, que vê professores e estudantes como intelectuais transformadores.



Em chave de inovação pedagógica, a literatura sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa sustenta tarefas autênticas, participação dos estudantes e visibilidade do progresso. As Microtarefas e os ciclos de feedback, pilares do nosso desenho instrucional, alinham-se precisamente aos princípios das metodologias ativas, que transferem o foco do ensino para a aprendizagem, colocando o estudante no centro do processo (**BACICH; MORAN, 2018; BEHRENS, 2018**). Essa abordagem é potencializada quando entendemos os mecanismos cognitivos da aprendizagem. A Teoria da Carga Cognitiva de **Sweller (1988)** fornece o substrato científico para explicar por que a segmentação do trabalho em etapas (roteiro, depois storyboard, depois slides) e a padronização visual são eficazes: elas reduzem a carga cognitiva extrínseca, liberando os recursos da memória de trabalho para o que é essencial – a construção do raciocínio e a elaboração do discurso. Esse processo facilita a aprendizagem significativa descrita por **Ausubel, Novak e Hanesian (1978)**, pois permite que o novo conhecimento (sobre estrutura retórica, design, oratória) seja ancorado de forma não arbitrária e não literal nas estruturas de conhecimento prévias dos estudantes, transformando-se em uma ferramenta intelectual duradoura.

No eixo avaliativo, modelos de avaliação formativa enfatizam objetivos claros, critérios explícitos e feedback útil como fatores de alto impacto. A avaliação, longe de ser um veredito final, foi concebida como uma ferramenta reguladora da aprendizagem. A implementação de rubricas analíticas e de ciclos sistemáticos de feedback materializa os princípios da avaliação formativa defendidos por **Black e Wiliam (1998)** e **Hattie (2009)**, cujas metanálises demonstram o alto impacto dessas práticas no rendimento discente. Esses princípios foram operacionalizados por rubricas analíticas e por exemplos graduados, de modo a construir um piso de qualidade sem engessar a autoria.

Por fim, condições institucionais (tempo protegido, reconhecimento e apoio material) são compreendidas como variáveis determinantes da sustentabilidade da inovação. No entanto, como alertam **Nóvoa (1997)** e **Tardif (2014)**, a mais bem-intencionada inovação pedagógica está fadada ao esvaziamento se não forem garantidas as condições institucionais para sua sustentação. A alta evasão no projeto (de 20 para 3 concluintes) e o cancelamento da culminância são exemplos dolorosos de como a falta de tempo protegido, o reconhecimento institucional e a articulação de calendários podem fragilizar iniciativas promissoras, um desafio que **Saviani (2012)** identifica como crônico na educação brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Planejamento e estrutura: as versões finais dos roteiros evidenciaram aberturas situadas, transições sinalizadas e encerramentos que retomam o problema e os objetivos. Observou-se redução de texto por slide (estimada entre 30% e 50%), maior uso de títulos informativos e hierarquia visual consistente. A observação longitudinal permitiu identificar momentos críticos que funcionaram como "pontos de virada" na jornada de aprendizagem. O



primeiro foi a transição do roteiro textual para o storyboard visual. Enquanto o roteiro permitia divagações, o

storyboard forçava uma economia de ideias e uma lógica sequencial, materializando o conceito de "macroestrutura retórica". O segundo ponto foi o primeiro ensaio cronometrado, onde a abstração do "tempo de fala" se tornou concretude, exigindo cortes drásticos e a priorização de argumentos – um exercício prático de hierarquização informacional. O terceiro momento-chave foi a prática do feedback entre pares guiado por rubricas. Inicialmente genérico ("ficou bom"), o feedback tornou-se progressivamente mais específico ("o contraste desse slide está baixo", "essa transição entre tópicos foi brusca"), demonstrando que os estudantes não apenas estavam internalizando os critérios de qualidade, mas também desenvolvendo uma metacognição sobre o próprio processo de comunicação, conforme discutido por **Perrenoud (2000)** em sua análise sobre a regulação das aprendizagens.

Oratória e expressividade: ensaios cronometrados e gravações curtas facilitaram o controle de tempo, ritmo e pausas; diminuiu a leitura de slides e aumentou o contato visual. Persistiu a ansiedade de desempenho, cuja avaliação plena depende de culminância pública diante de plateia ampliada. Design e ética informacional: consolidaram-se escolhas de fonte legível, contraste adequado e legendas com créditos; houve redução de colagem literal e avanço na distinção entre paráfrase e citação direta. Os avanços no design dos slides – redução de 30-50% do texto, adoção de títulos informativos, uso consciente de contraste e hierarquia – vão além da mera estética. Eles representam a compreensão de que a comunicação é um sistema integrado de linguagens (verbal, visual, oral). A legibilidade de um slide, conforme princípios da Teoria da Carga Cognitiva, não é um detalhe, mas uma condição para a eficácia comunicativa. Na dimensão ética, o progresso na distinção entre paráfrase e plágio foi notável. Trabalhamos com "casos limítrofes", como a citação de informações obtidas em redes sociais ou a parafraseação de vídeos do YouTube. Essa abordagem situada, que vai além da apresentação abstrata das normas da ABNT, mostrou-se mais eficaz para consolidar um entendimento prático da ética informacional, fazendo com que os estudantes percebessem a citação não como uma burocracia, mas como um pacto de honestidade intelectual e um reconhecimento da autoria alheia, um princípio fundamental para a vida acadêmica e cidadã (**DEMO, 2011**). Recomenda-se mini oficina de normalização para consolidar padrões de referência e citação.

Condições institucionais: a sequência 20 → 3 conculintes sugere pressões de estágio, deslocamento e trabalho. A pactuação de calendário mostrou-se crítica para manter engajamento e permitir uma culminância pública que avalie também manejo de perguntas e presença comunicativa. A experiência evidencia ainda a potência transformadora da articulação entre universidade e escola básica através do PIBID, que concretiza o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por um lado, a universidade cumpriu sua função social ao colocar seus conhecimentos teórico-metodológicos a serviço de um problema real da educação básica, com bolsistas do PIBID atuando como





mediadores entre o saber acadêmico e o cotidiano escolar. Simultaneamente, a intervenção configurou-se como campo de pesquisa com a sistematização da experiência gerando novos conhecimentos sobre

processos de ensino e aprendizagem. Por fim, o caráter de extensão foi inequívoco, estabelecendo relação dialógica e transformadora com a escola, indo além da simples prestação de serviços, conforme estabelece a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (**BRASIL, 2018**). O PIBID mostrou-se, portanto, programa estratégico para operacionalizar este tripé, embora sua efetividade dependa do fortalecimento contínuo de políticas públicas que garantam a organicidade desta troca entre universidade e sociedade. Os resultados ecoam achados de outros estudos nacionais sobre o tema. No entanto, a experiência do Expressar joga luz sobre um aspecto pouco destacado na literatura: a fragilidade institucional. A trajetória de 20 inscritos para apenas 3 concluintes é um dado brutal que não pode ser ignorado. Ela não reflete desinteresse, mas sim a sobrecarga de um currículo técnico intenso, somada às demandas de estágio, trabalho e deslocamento dos estudantes. Essa realidade impõe uma discussão urgente: de que adianta desenhar percursos pedagógicos inovadores se não criamos "janelas protegidas" no calendário e condições materiais para a participação discente? A articulação PIBID-Extensão mostrou-se potente para fomentar a inovação, mas é insuficiente se a escola-parceira não estiver estruturalmente apoiada para absorvê-la, um dilema que **Saviani (2018)** e **Nóvoa (1997)** ajudam a compreender em sua profundidade histórica e política.

Interpretação: os efeitos observados são consistentes com achados de pesquisas sobre avaliação formativa (objetivos e critérios explícitos, devolutivas acionáveis), metodologias ativas (tarefas autênticas, feedback entre pares) e desenho instrucional baseado em carga cognitiva (redução de elementos extrínsecos para liberar processamento relevante).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso confirma a viabilidade de ciclos curtos e institucionalizados de comunicação acadêmica no ensino técnico, com ganhos em legibilidade, organização retórica e presença comunicativa. A integração entre desenho instrucional baseado em evidências e políticas de permanência potencializa autoria e pertencimento discente. O Projeto Expressar reafirma, portanto, não apenas a viabilidade, mas a urgência de se institucionalizar ciclos de comunicação acadêmica no ensino técnico. Seus resultados positivos em termos de ganhos de clareza, estrutura e ética são inegáveis. No entanto, as lições mais profundas talvez residam nos seus percalços. Eles nos ensinam que o sucesso de iniciativas como esta depende de um tripé: um desenho instrucional baseado em evidências (com alinhamento construtivo, redução de carga cognitiva e avaliação formativa); a integração orgânica com políticas de permanência e pertencimento; e, fundamentalmente, a criação de condições institucionais concretas, como a previsão de datas-reserva para culminâncias e o reconhecimento da atividade como parte integrante e valorizada do currículo. A parceria universidade-escola, mediada por programas





como o PIBID, é o catalisador ideal para esse processo, pois combina o rigor teórico-metodológico da academia com a realidade complexa e desafiadora da escola básica. Fica claro que transformar a comunicação acadêmica de um ritual de avaliação pontual em uma situação de aprendizagem contínua e significativa é um passo crucial para a consolidação de uma educação profissional que seja, de fato, emancipadora.

Como continuidade, recomenda-se planejar culminâncias públicas com datas-reserva, medir autoeficácia (pré-pós) e pertencimento, analisar aspectos prosódicos e triangular com indicadores administrativos, preservando a privacidade. A parceria universidade--escola permanece estratégica para difusão e escalonamento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao PIBID, à UFSB e ao CEEP-2 de Julho pelo apoio institucional, às equipes gestoras e docentes pela parceria e aos estudantes participantes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, DP; NOVAK, JD; HANESIAN, H. **Psicologia educacional: uma visão cognitiva**. 2ª ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, MA **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BLACK, P.; WILIAM, D. Dentro da caixa preta: elevando os padrões por meio da avaliação em sala de aula. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. ↑ **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 95, 19 dez. 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, HA **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível**: uma síntese de mais de 800 meta-análises relacionadas ao desempenho. Londres: Routledge, 2009.





LÉVY, P. **Cibercultura** . São Paulo: Editora 34, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação** . 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar** . Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** . 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SWELLER, J. Carga cognitiva durante a resolução de problemas: efeitos na aprendizagem. **Cognitive Science** , v. 12, n. 2, p. 257-285, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** . 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

