



PLANEJAMENTO REVERSO NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BACKWARD DESIGN IN HIGHER EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

Rodrigo Luís Bispo Souza ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta como temática principal o planejamento pedagógico no ensino superior. Nesta realidade, muitos docentes tem ampla formação técnica, porém não sentem-se suficientemente instrumentalizados para a busca de estratégias que colaborem para a execução de aulas mais engajadoras. A busca de uma aprendizagem mais efetiva tem feito com que a busca por metodologias ativas tenha aumentado. O objetivo do presente artigo é demonstrar a aplicação do *Backward Design* (planejamento reverso) no âmbito do ensino superior, para isso é apresentado um relato de experiência de planejamento em uma disciplina do curso de bacharelado em Psicologia. Cada etapa do planejamento reverso é apresentada e discutida levando em consideração características próprias do nível de ensino e campo de conhecimento.

Palavras-chave: Planejamento reverso, ensino superior, metodologias ativas.

ABSTRACT

This paper presents as the main theme the pedagogical planning in higher education. In this reality, many professors have extensive technical training, however they do not feel sufficiently equipped to search for strategies that collaborate for the execution of more engaging classes. The pursuit for more effective learning has increased the inquiry for active methodologies. The purpose of this article is to demonstrate the application of *Backward Design* (reverse planning) in the context of higher education, for this an experience report of planning experience in the discipline of the Bachelor's Degree in Psychology is presented. Each stage of reverse planning is presented and discussed taking into account features specific to the level of education and field of knowledge.

Keywords: Backward Design, higher education, active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é demonstrar a aplicação do *Backward Design* (planejamento reverso) no âmbito do ensino superior. Em contraste com educadores dos níveis básico e intermediário de educação, professores do ensino superior recebem pouca formação pedagógica. Há uma percepção de desalinhamento entre as metas estabelecidas para o ensino

¹ Psicólogo. Mestre em Psicologia. Docente e coordenador do Curso de Psicologia da Faculdade IENH. Contato: rodrigo.s@ienh.com.br



superior e o treinamento de docentes que atuarão nestes espaços (MICHAEL; LIBARKIN, 2016).

O currículo de uma disciplina e/ou curso se caracteriza como “instrumento norteador das práticas de formação” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 3). Numa perspectiva positivista ainda vigente de organização de práticas de formação, grande parte do processo educativo ainda se baseia na transmissão de um saber pronto e fechado, que tem como tripé característico obedecer a uma organização curricular bem estabelecida, com uma progressão linear e que está fundado, mais frequentemente, na transmissão verbal do professor (GESSER; SPEZIA, 2011). Em diversos contextos, tal situação pode ser visualizada através de planos de ensino que são montados com premissas de uma aprendizagem daquilo que é interessante (sob o ponto de vista docente), centrada no conteúdo e onde a busca se dá pelas metodologias que serão utilizadas em sala de aula para efetivar a transmissão (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

O *Backward Design* trata-se de uma abordagem de planejamento de programas/currículos de ensino, baseado no princípio de que a efetividade dos mesmos resulta do foco na aprendizagem do aluno e aluna, propiciada por um delineamento que vise a compreensão, fruto de um alinhamento entre currículo, avaliação e ensino (WIGGINS; MCTIGHE, 2005). Com isso, o planejamento reverso se configura como a materialização do que pode ser conceituado como alinhamento construtivo, que tem como pilares principais o processo de construção de significados através de atividades relevantes e a necessidade da formatação de um ambiente adequado e estruturado pelo docente. O alinhamento construtivo otimiza as condições para a aprendizagem de qualidade e de alto nível, caracterizada como aquela que mobiliza domínios cognitivos complexos (BIGGS, 2003; JENSEN, BAILEY, KUMMER, SCOTT WEBER, 2017).

No contexto brasileiro, estudos, utilizando as etapas do planejamento reverso, foram feitos buscando o desenvolvimento de uma ferramenta para o planejamento de metodologia de ensino na área da computação (VIDAL, 2016), como referência em um processo de adaptação de recursos educacionais do campo da matemática para a realidade brasileira (BRAGA DE CASTRO; SOUZA; LUIZ; FILHOS, 2012), como inspiração no uso de aprendizagem baseada em problemas em disciplinas de cursos profissionalizantes (FRANCO-DALL'AGNOL; AMARAL; CRUZ; RAPACCI; CADENA VON BAHTEN, 2021) e como base conceitual para a construção de estudos de caso e problemas na busca do engajamento de estudantes (CADENA VON BAHTEN; ENGELHORN, 2017). É possível perceber uma predominância da aplicação



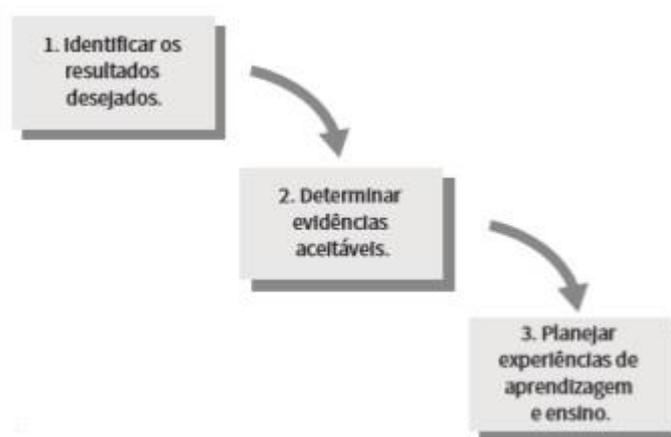
desta abordagem na área de exatas, na busca da facilitação de um aprendizado que tem como característica ser técnico ou demasiado abstrato exigindo dessa forma, uma constante interlocução com a prática. Porém, são escassos os registros na área da saúde ou de humanidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ETAPAS DO BACKWARD DESIGN

No *Backward Design*, pelo menos três etapas são fundamentais serem seguidas: a) a identificação dos resultados desejados; b) a determinação de evidências de aprendizagem aceitáveis; e c) a busca de experiências de aprendizagem condizentes com as fases anteriores (WIGGINS; MCTIGHE, 2005). A figura 1 ilustra o processo de construção do planejamento de forma reversa.

Figura 1. Etapas do Backward Design.



Fonte: WIGGINS; MCTIGHE (2005).

2.1.1 Identificação dos resultados desejados

O uso do termo reverso, busca dar a ideia de que se deve começar pelo fim. Ou seja, a primeira tarefa na construção de um currículo e/ou programa de ensino, deveria ser o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem. Estes são conceituados como um desempenho cognitivo, atitudinal ou emocional esperado pelo docente de seus discentes, como condição para



considerá-los efetivamente familiarizados com determinado assunto. Tal processo significa a estruturação clara e consciente das metas do ensino-aprendizagem com foco na mudança de pensamentos, condutas e ações (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Para a efetividade dessa etapa, é necessária a consulta aos parâmetros de aprendizagem esperados para o contexto, sejam eles nacionais, estaduais ou regionais, assim como definidos especificamente para uma área do conhecimento ou curso. Um dos grandes desafios é conseguir fazer escolhas, baseadas em prioridades, sobre o que alunos e alunas devem efetivamente aprender, as grandes ideias a serem assimiladas, mesmo que haja muitas coisas interessantes (e com certeza existem) naquele campo do saber que precisam ser transmitidas (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

2.1.2 Determinação de evidências aceitáveis

Como sequência da etapa inicial, é preciso elencar parâmetros aceitáveis que poderão ser capazes de demonstrar que os objetivos propostos foram alcançados. O foco das evidências é de serem capazes de “documentar e validar se a aprendizagem desejada foi atingida, não simplesmente como um conteúdo a ser coberto ou como uma série de atividades de aprendizagem” (WIGGINS; MCTIGHE, 2005, p. 18).

Importante ressaltar que configura-se como questão sensível desta etapa a noção de que não se pode estabelecer medidas exatas de que a aprendizagem se efetivou, de que realmente as grandes ideias foram devidamente assimiladas ou do que pode ser concebido como evidência no sentido estrito da palavra (VIDAL, 2016).

2.1.3 Planejar experiências de aprendizagem e de ensino

Neste ponto do planejamento o professor assume o lugar de mediador, buscando metodologias, que se desdobram em atividades, materiais e recursos, que serão mais adequadas para o êxito das etapas anteriores. Diante disso, a escolha de tarefas a serem executadas, modelos de rotina em sala a serem implantados e técnicas instrucionais obrigatoriamente devem obedecer a uma intencionalidade docente (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

Salienta-se a noção processual do percurso, juntando momentos diagnósticos, formativos e somativos. Ao planejar-se avaliações diagnósticas, busca-se um momento anterior



às experiências de aprendizagem que seja capaz de mapear conhecimentos prévios e a definição de pontos de partida. As avaliações formativas tem como característica gerarem informações, através de momentos formais ou informais, ao longo do processo, constituindo possibilidade de interação contínua professor-aluno e readequação de necessidades. Já as somativas tem como principal aspecto definidor, serem um ponto final do percurso, geralmente servindo para mensuração e julgamento do todo a aprendizagem (MIQUELANTE; PONTARA; CRISTÓVÃO; SILVA, 2017).

2.2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

No contexto brasileiro, os cursos de graduação de ensino superior tem como parâmetros fundamentais de sua organização as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), delineadas pelas diversas entidades representativas das áreas de formação, sistematizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC). Tais referências contam com o principal objetivo de estabelecer bases comuns de formação, assim como “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas” das instituições (BRASIL, 2013).

As DCNs dos cursos de Psicologia (MEC, 2011) sugerem a necessidade de construção e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes nos âmbitos da atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, assim como educação permanente. A construção de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Psicologia trata-se de um avanço rumo a um paradigma que seja menos conteudista e transmissor, caracterizado pelo currículo mínimo, e mais baseado no desenvolvimento de competências (GALINDO; TAMMAN; SOUSA, 2020).

A formação dos futuros e futuras psicólogos e psicólogas têm como norte a busca de uma formação alicerçada no tripé atuação profissional, pesquisa e ensino. Tais aspectos devem ser permeados por princípios e compromissos como:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e



comunidades; VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; VII - aprimoramento e capacitação contínuos. (BRASIL, 2011, p. 1)

Para isso, há a previsão da organização dos cursos de graduação a partir de sete eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos e históricos, fundamentos teórico-metodológicos, procedimentos para investigação científica e prática profissional, fenômenos e processos psicológicos, interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais. Estes eixos devem estar articulados em um conjunto de componentes curriculares que caracterizam um núcleo comum de conhecimentos basilares da área e ênfases curriculares (BRASIL, 2011).

3 A PRÁTICA DO PLANEJAMENTO REVERSO

Como forma de ilustração do uso do *Backward Design*, neste trabalho será descrita a construção do plano de ensino de uma disciplina do curso de graduação em Psicologia de uma faculdade do Vale do Sinos, no Rio Grande do Sul. O processo de organização deu-se respeitando as etapas do planejamento reverso. O componente curricular utilizado como caso exemplo denomina-se Psicologia: ciência e profissão. As etapas do planejamento executadas são resumidas no quadro 1:

Quadro 1. Etapas e procedimentos de planejamento reverso.

Etapas	Procedimentos
<i>Identificação dos resultados desejados</i>	Consulta aos documentos normativos = DCNs e ementa da disciplina
	Estabelecimento das grandes ideias
	Organização das grandes ideias como módulos
	Decisão do nível de aprofundamento de cada grande ideia
	Instituição dos objetivos de aprendizagem
	Definição de unidades de ensino por módulos



<i>Determinação de evidências aceitáveis</i>	Definição de critérios (formais e informais) para a avaliação dos objetivos de aprendizagem
	Designação de avaliação formativas e somativas
	Alocação dos instrumentos de avaliação dentro das unidades de ensino
<i>Planejar experiências de aprendizagem e ensino.</i>	Pesquisa por metodologias
	Construção de atividades baseadas nas metodologias escolhidas
	Organização da gestão da sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3.1 FASE 1: DELINEANDO RESULTADOS DESEJADOS

Neste momento do planejamento e como primeira subetapa para delineamento dos objetivos de aprendizagem, foram consultados dois documentos norteadores da formação em Psicologia: as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2011) e o plano pedagógico do curso (IENH, 2018).

A disciplina escolhida faz parte do eixo fundamentos epistemológicos e históricos, este tem como foco propiciar ao formando e formanda “o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia” (BRASIL, 2011, p. 2). Além disso, o componente curricular se configura no plano pedagógico do curso como introdutória, pertencendo ao núcleo comum da formação, com o objetivo de permitir ao discente uma base de conhecimento dos principais conteúdos da área, como área de atuação (BRASIL, 2011).

O PPC do curso citado traz como ementa para esta disciplina o seguinte texto:

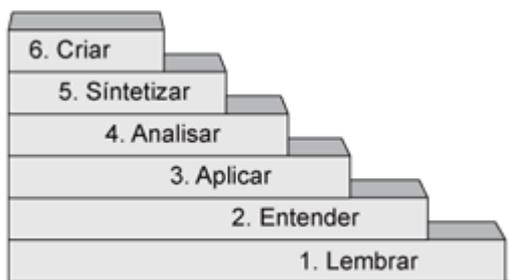
História da evolução do pensamento psicológico no mundo e no Brasil. Bases filosóficas, epistemológicas e históricas da Psicologia. Inserção profissional do psicólogo no Brasil nas suas diferentes áreas de atuação. Funcionamento do Sistema Conselhos de Psicologia no Brasil. Regulamentação e fiscalização da profissão de psicólogo. Princípios éticos da profissão. Possibilidades e compromissos atuais da Psicologia como ciência e profissão. (IENH, 2018, p. 87)

Destes documentos pode-se apreender as grandes ideias que seriam o foco dos estudos, segunda subetapa do processo: bases epistemológicas, filosóficas e históricas da construção

do conhecimento; principais linhas de pensamento; áreas de atuação do profissional e organização da profissão no país. Cada um destes aspectos passou a ser considerado como um módulo da disciplina, contando, inicialmente, com um número arbitrário de aulas para o desenvolvimento do assunto.

A quinta e a sexta subetapa foram permeadas por decisões e escolhas, acerca do nível de aprofundamento possível em cada um destes módulos e a consequente definição dos objetivos de aprendizagem. Neste momento, foi preciso delinear prioridades e assumir que a liberdade de ensinar é restrita também pelo tempo disponível, ou seja, há muitas possibilidades do que ensinar, porém não há tempo para aprofundar tudo (WIGGINS; MCTIGHE, 2005). O instrumento teórico-metodológico utilizado para esse processo foi a Taxonomia de Bloom, em sua versão revisada (TB-VR). A TB-VR utiliza uma classificação hierárquica das metas de aprendizagem, sendo uma abordagem que visa conduzir alunos e alunas “raciocínio e abstrações de alto nível (*higher order thinking*), sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos” (FERRAZ; BELHOT, 2010). A figura 2 apresenta os níveis de operações cognitivas sugeridas pela taxonomia, partindo de objetivos mais simples até os pontos mais complexos.

Figura 2. Hierarquia dos objetivos de aprendizagem da Taxonomia de Bloom em sua versão revisada



Fonte: ANDERSON; KRATHWOHL; AIRASIA, (2001) apud FERRAZ; BELHOT (2010)

Adequando as grandes ideias levantadas nos documentos normativos da disciplina com a proposta da taxonomia, chegou-se a três módulos na disciplina com seus respectivos objetivos e níveis de complexidade das operações cognitivas a que se queria conduzir os discentes. Ainda dentro destes objetivos maiores foram elencados objetivos menores ou intermediários, sendo essas etapas necessárias para a busca das metas maiores. Importante salientar que, neste ponto do planejamento, foi essencial ser fiel a busca da resposta a uma pergunta chave: ao final desta



aula ou módulo o que os alunos e alunas deverão ser capazes? O quadro 2 sintetiza os módulos, objetivos de aprendizagem mais complexos e os intermediários.

Quadro 2: Descrição dos módulos, objetivos de aprendizagem mais complexos e intermediários.

Módulo	Ao final o aluno deverá ser capaz de:	Para alcançar este objetivo é necessário que o aluno:
Bases filosóficas, epistemológicas e históricas da Psicologia.	<i>Analisar</i> fundamentos filosóficos e epistemológicos nos sistemas de pensamento da Psicologia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nomear filósofos que influenciaram a formação da psicologia 2. Descrever ideias filosóficas que influenciam a psicologia 3. Descrever ideias filosóficas que influenciam a psicologia 4. Resumir visões de mundo e de ser humano que influenciam a psicologia.
História da evolução do pensamento psicológico no mundo.	<i>Diferenciar</i> sistemas de pensamento teórico na Psicologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer o sistema de pensamento estruturalista, associacionista e funcionalista 2. Reconhecer o sistema de pensamento comportamentalista e cognitivista 3. Reconhecer o sistema de pensamento psicanalítico
História da evolução da Psicologia no Brasil e no Rio Grande do Sul	<i>Ordenar</i> os fatos históricos da inserção da Psicologia no Brasil e no RS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintetizar os fatos que precederam regulamentação da psicologia no Brasil 2. Sintetizar os fatos da história geral que influenciaram no desenvolvimento da Psicologia no Brasil e no Rio Grande do Sul
Inserção profissional do psicólogo no Brasil nas suas diferentes áreas de atuação.	<i>Diferenciar</i> a atuação da psicologia em diferentes campos de trabalho.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintetizar o trabalho da Psicologia no desenvolvimento de carreiras; 2. Sintetizar o trabalho da Psicologia no sistema jurídico (prisional); 3. Sintetizar o trabalho da Psicologia na educação; 4. Sintetizar o trabalho da Psicologia na clínica ; 5. Sintetizar o trabalho da Psicologia no esporte; 6. Sintetizar o trabalho da Psicologia no SUAS e SUS.



A relação entre a figura 2 e o quadro 2 permite perceber que nos objetivos intermediários são utilizados verbos como sintetizar, reconhecer, resumir, nomear e descrever que estão ligados a categorias cognitivas básicas da taxonomia como a de lembrar/recordar, capacidade de selecionar e reproduzir informações memorizadas, compreender, bem como desenvolver a habilidade de estabelecer conexões do conhecimento atual com o prévio e reproduzir este novo saber a partir de seu referencial de comunicação (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A escalada dos objetivos intermediários teve como meta conduzir os discentes a categorias cognitivas superiores, descritas através dos verbos analisar e diferenciar, que representam a capacidade analítica; esta entendida como a habilidade de separar os fatos, levando em consideração o que é relevante, o que é importante e o que não é, buscando as inter-relações entre eles (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Também se pode chamar a atenção que no módulo três (História da evolução da Psicologia no Brasil e no Rio Grande do Sul) em um dos objetivos descritos, foi utilizada a palavra ordenar, pertencente ao nível cognitivo do lembrar, recordar. Tal situação ilustra que nem sempre em uma disciplina será possível conduzir os alunos e alunas aos níveis mais complexos, em função de tempo e principalmente de priorizar o que realmente deve ser o foco de aprofundamento.

3.2 FASE 2: DETERMINAÇÃO DE EVIDÊNCIAS ACEITÁVEIS

A fase 1 apresenta uma importante complexidade e exige certo tempo de organização. Porém, a partir dela as fases subsequentes são facilitadas e acabam exigindo um tempo menor de trabalho. Elencados os objetivos dos módulos e os intermediários destes, uma outra pergunta se levanta para o professor-planejador: quais serão as evidências de que realmente o aluno conseguiu atingir os objetivos propostos?

Para responder a esta questão foram delineadas algumas ideias com base nos objetivos anteriormente citados. O quadro 3 três apresenta a síntese deste processo.

Quadro 3: Critérios para avaliação do desempenho.

Módulo	Critérios objetivos mais complexos	Critérios objetivos intermediários
--------	------------------------------------	------------------------------------



Bases filosóficas, epistemológicas e históricas da Psicologia.	Relacionar elementos de sistemas filosóficos e escolas de pensamento da Psicologia.	- O aluno deve ser capaz de dizer alguns nomes de filósofos. - Descrever ideias filosóficas estudadas.
História da evolução do pensamento psicológico no mundo.	Encontrar elementos de convergência entre as teorias e seus pontos de divergência.	- Conseguir reproduzir termos, características e nomes de pensadores estruturalismo, associacionismo e funcionalismo, psicanálise e comportamentalismo.
História da evolução da Psicologia no Brasil e no Rio Grande do Sul	Inferir relações com a história geral do país e do estado.	Conseguir citar e ordenar temporalmente fatos importantes da história da Psicologia em âmbito nacional e regional.
Inserção profissional do psicólogo no Brasil nas suas diferentes áreas de atuação.	Descrever elementos de convergência e divergência da atuação da psicologia em diferentes contextos.	Listar características da atuação da psicologia em diversos espaços, assim como recordar os principais pontos de desafio para a categoria

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

As ideias apresentadas estão diretamente ligadas aos objetivos propostos. Pode-se perceber que em cada módulo foi delineado o que se esperava dos alunos e alunas no que se refere à produção, ou seja, o desempenho seria medido levando em consideração a apresentação de habilidades condizentes com as metas de aprendizagem. Todo o processo da segunda fase está voltado para o estabelecimento de critérios razoáveis que, sendo conhecidos dos professores e alunos, nortearão toda e qualquer atividade feita em sala de aula (WIGGINS; MCTIGHE, 2005). Todavia, não se levou em consideração apenas aspectos formais como evidências aceitáveis, sendo que fatores informais também poderiam ser indicativos da efetividade da aprendizagem. Poderiam ser considerados nesse contexto, o nível das perguntas feitas pelos alunos e alunas, a construção de exemplos feitos nas discussões, complementos ao conteúdo, dentre outros elementos.

3.3 FASE 3: PLANEJAR EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO.

A fase 3 relaciona-se diretamente com as unidades de ensino (aulas). A pergunta central desta fase refere-se ao que será ensinado em cada aula e a melhor forma para isso, assim como, as atividades que proporcionem uma experiência de aprendizagem que engaje o grupo discente. Em síntese, tal etapa se configura como o momento de eleição de “métodos de ensino, sequência



de aulas e recursos materiais” (WIGGINS; MCTIGHE, 2005, p. 18). Essa etapa exige uma pesquisa a fim de obter metodologias diversificadas, que tenham como foco central a busca do engajamento e protagonismo de alunos e alunas.

Referente a disciplina de Psicologia: ciência e profissão, foram delineados conteúdos necessários para cada módulo e atividades que pudessem colaborar. Um ponto importante neste momento, seria sair da lógica da aula expositiva como uma única forma de instrução. Para isso, foram usadas atividades investigativas, montagem de quadros-sínteses, discussões dirigidas em pequenos grupos, construções de diários de aprendizagem e questionários dirigidos. Nesse contexto, foi possível organizar momentos em uma mesma aula que fossem síncronos, com a turma reunida, discussão conjunta e explanação do professor e momentos assíncronos, trabalhos nos grupos, investigação de tópicos, uso de vídeos, etc.

Imprescindível citar que nenhuma atividade poderia ser dada sem uma análise intencional da mesma e seguindo uma estrutura (WIGGINS; MCTIGHE, 2005). Isso significa que para a realização efetiva do trabalho em grupo, todos deveriam saber qual será a sua tarefa (relator, gestor, árbitro do tempo...); a partir de um seminário, todos precisariam saber perguntas que direcionariam a discussão e o tempo que teriam para realizar a mesma; na montagem de quadros, seria necessário estar claro o que é esperado na produção. Toda e qualquer atividade precisa estar com um enunciado claro, com perguntas condizentes com o nível dos objetivos instrucionais daquela aula ou unidade.

A terceira fase ainda se desdobrou em uma subfase, denominada gestão de sala, que aconteceria ao longo do semestre. Nesta subfase o objetivo visa refletir sobre a organização de aspectos como o tempo da aula e distribuição de atividades, seguindo uma lógica de gestão baseada na sequência proposta por Freire (2020): ativação, aquisição, aplicação e autoavaliação.

O processo se iniciava com a busca pelo engajamento de alunos e alunas através de ganchos, histórias, músicas ou perguntas disparadoras do assunto ou aplicação de avaliação diagnóstica. No momento da aquisição, o grupo poderia ser convocado a realizar atividades investigativas ou a participar de forma ativa de uma apresentação do professor com duração delimitada. Em seguida foi proposto atividades relacionadas a aplicação do conhecimento, como problemas, vídeos com perguntas direcionadas, com o objetivo de que os alunos e alunas desenvolvessem um papel ativo no processo de assimilação do conteúdo. Por fim, um momento de autoavaliação foi ofertado para que houvesse uma reflexão sobre o percurso de aprendizado realizado naquela unidade de ensino.



Por se tratar da execução das aulas, esta última fase foi apenas desenhada em linhas gerais, considerando que de uma aula para outra o planejamento necessitaria ser avaliado e readequado conforme as demandas que surgiram, principalmente da conexão de uma unidade de ensino anterior a posterior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade principal refletir sobre planejamento pedagógico no ensino superior. Para tanto foi apresentada uma ferramenta de organização da elaboração de planos de ensino denominada *Backward Design* (planejamento reverso). Como ilustração demonstrou-se a aplicação desta metodologia em uma disciplina no ensino superior do curso de bacharelado em Psicologia.

Mostra-se urgente a qualificação pedagógica dos docentes que trabalham no ensino superior, para além do uso de ferramentas e metodologias ativas, mas de uma construção de uma concepção diferenciada acerca do processo de aprendizagem, que leve a busca de processos mais efetivos, com foco nos alunos e alunas.

Nesta linha, um dos grandes desafios é a necessidade de mudança da lógica de planejamento, caracterizada pela sequência conteúdos-aulas, com a simples distribuição de textos e temas para cada aula. Tal realidade gera falta de conexão e intencionalidade no percurso formativo de alunos e alunas que, por vezes, não conseguem entender o porquê aprendem certos assuntos e o que é esperado de desempenho dos mesmos nas atividades. Algumas vezes tais situações geram alunos e alunas inseguros referente as suas dúvidas ou sobre a efetividade de aprendizagem.

Em contato inicial, a lógica do planejamento reverso pode gerar a sensação de um trabalho exaustivo para docentes que têm pouca familiaridade com questões pedagógicas. É necessário refletir que o gasto de tempo com a construção de um plano de ensino alinhado faz o/a professor/a saber para onde está caminhando e onde quer chegar.

As publicações com *Backward Design* no Brasil ainda podem ser consideradas em número baixo, mostrando a necessidade de divulgação desta metodologia como a publicação de materiais que possam servir de apoio a profissionais que [almejam repensar e aprimorar a sua prática](#), aqui em especial no ensino superior.

5 REFERÊNCIAS



BIGGS, J. **Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives**, (Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre). Disponível em: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/biggs-aligning-teaching-and-assessment_1568036639.pdf. Acesso em jun. 2021

BRAGA DE CASTRO, Juscileide et al. **Localização de Recursos Educacionais Digitais Americanos para o Ensino de Matemática no Contexto Brasileiro**. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, [S.l.], nov. 2012. ISSN 2316-8889. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1891/1654>>. Acesso em: 10 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2012.%p>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE N° 5/2011**, aprovada em 15/03/2011, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia em Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2021.

CADENA VON BAHTEN, Aline; ENGELHORN, Carlos Alberto. **Engajando estudantes por meio da redação bons casos: formação docente**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 387-407, jun. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9888>>. Acesso em: 04 jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS04>.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., v. 17, n. 2, p. 421-431. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

FRANCO-DALL'AGNOL, Joceline; AMARAL, Andrea Novais Moreno; CRUZ, Eloize Augusta; RAPACCI, Marcia; VON-BAHTEN, Aline CADENA. **Desenvolvimento de resultados de aprendizagem usando PjBL: uma decisão planejada em quatro disciplinas profissionalizantes**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, v.15, 1-19, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3539/1128>. Acesso em: 04 jul. 2021

FREIRE, Janaína Mourão. **Curso Missão educar: aprendizagem ativa**. 2020.



GALINDO, Wedna Cristina Marinho; TAMMAN, Bianca Falcão; SOUSA, Tamires Brandão de Siqueira. **Estratégias Formativas em Serviços-Escola de Psicologia: Revisão Bibliográfica da Produção Científica.** Revista Psicologia, ciência e profissão, vol. 40, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TZg3qyX8ZX7rGzgCtMLC6hN/?lang=pt> . Acesso em: jul. 2021.

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. **O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo.** Revista e-curriculum, v.7, n.2, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775/4902>. Acesso em 10 jul. 2021

INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia: formação de psicólogo.** Documento não publicado. Novo Hamburgo, 2018.

JENSEN, Jamie L.; BAILEY, Elisabeth G.; KUMMER, Tyler A.; SCOTT WEBER, K. Scott. **Using Backward Design in Education Research: A Research Methods Essay.** Journal of Microbiology & Biology Education, v. 18, n.3 outubro de 2017, pp. 1-6. Disponível em <https://journals.asm.org/doi/epdf/10.1128/jmbe.v18i3.13672017>

MICHAEL, Nancy A.; LIBARKIN, Julie C. Understanding by Design: Mentored Implementation of Backward Design Methodology at the University Level. **Journal of College Biology Teaching**, v. 42, n. 2, p. 44-52, dec 2016). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126353>. Acesso em: 04 jul. 2021

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 56, n. 1 (out. 2017), 259–299. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/yK3TRnr6jh4Zcn7vDgVsZvJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul.2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso.** 1a ed. Tradução de Andréa Schmitz Boccia, Bárbara Barbosa Born, Sandra Maria Mallmann da Rosa. São Paulo: Penso, 2005.

VIDAL, Tiago Carvalho. **PBL-tutor Canvas: uma ferramenta de planejamento do ensino de computação na abordagem PBL baseada no modelo backward design.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco: 2016.