ISSN: 2358-8829

DO CURRÍCULO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO *BACKWARD DESIGN* PARA O PLANEJAMENTO E A DIDÁTICA

Olavo Antonio Vitorino de Oliveira [1]
Juliene Marques Freire [2]

INTRODUÇÃO

Planejar é uma das tarefas centrais da docência. Mais do que preencher formulários, o planejamento é uma atividade de reflexão e de tomada de decisões que articula os objetivos da escola, o contexto social e a ação do professor em sala de aula (LIBÂNEO, 2013). Exige, portanto, coerência entre currículo, objetivos de aprendizagem, avaliação e práticas didáticas. Na rotina escolar, contudo, é comum que o plano se reduza a uma lista de conteúdos e atividades, e que a avaliação seja pensada apenas ao final, como verificação do que foi ensinado.

Nesse cenário, o *backward design*, ou planejamento reverso, propõe inverter essa ordem. Formulado por Wiggins e McTighe (2019), o modelo parte da definição das aprendizagens esperadas, segue com a escolha das evidências que mostrarão se elas foram alcançadas e só então chega à elaboração das experiências didáticas. A proposta ganhou visibilidade no Brasil com a tradução da obra e tem sido associada à organização do ensino por competências e habilidades prevista na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O interesse pela abordagem também se relaciona às demandas atuais da formação docente. A organização do currículo por competências e habilidades, as avaliações externas e a busca por resultados mensuráveis colocam o planejamento no centro das discussões sobre a qualidade do ensino. Nesse contexto, é necessário compreender não apenas como planejar de forma coerente, mas também quais concepções de currículo e

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, olavo.vitorino.067@ufrn.edu.br;
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, juliemarquesf@gmail.com.

de educação orientam esse planejamento, tanto na educação básica quanto na educação profissional.

Essa abordagem demanda, porém, uma compreensão ampliada do currículo. O currículo não se limita a um conjunto de conteúdos: é uma construção atravessada por cultura, relações de poder e princípios éticos (SILVA, 2010; SACRISTÁN, 2000). Embora o planejamento reverso favoreça a intencionalidade pedagógica, sua aplicação pode ser reduzida a um procedimento linear, que desconsidera que a definição de objetivos, conhecimentos e critérios de avaliação envolve escolhas culturais, políticas e éticas. Diante disso, questiona-se: como o *backward design* pode contribuir para o planejamento e a didática sem limitar a complexidade do currículo?

O objetivo deste estudo é analisar as contribuições do *backward design* para a organização curricular, o planejamento pedagógico e a prática didática, relacionando seus princípios à compreensão do currículo como espaço de poder e de responsabilidade ética. Para isso, realizou-se uma revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo. A literatura analisada indica que o planejamento reverso pode fortalecer a coerência entre currículo, avaliação e ensino, desde que acompanhado de leitura crítica sobre quais conhecimentos são valorizados, quem participa das decisões curriculares e quais sujeitos e culturas são reconhecidos. Conclui-se que o planejamento reverso se torna pedagogicamente mais consistente quando associado a uma concepção curricular democrática, culturalmente situada e comprometida com a ética, a inclusão e a formação integral.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo. Segundo Rother (2007), a revisão narrativa é apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento de um assunto sob o ponto de vista teórico ou contextual, apoiando-se na análise e na interpretação crítica do pesquisador, sem o protocolo fechado de busca que caracteriza as revisões sistemáticas. A abordagem qualitativa privilegia a interpretação dos sentidos e das relações entre conceitos (GIL, 2022), o que é coerente com o propósito do estudo de colocar em diálogo diferentes perspectivas sobre planejamento, currículo, didática e avaliação.

O corpus reuniu dois conjuntos de produções. O primeiro é formado por obras de referência sobre planejamento reverso (WIGGINS; MCTIGHE, 2019), teoria curricular (TYLER, 1974; SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; MOREIRA; CANDAU, 2007; SILVA, 2010; ARROYO, 2011), didática e avaliação (LIBÂNEO, 2013; LUCKESI, 2011) e ética na educação (FREIRE, 1996; BIESTA, 2012). O segundo reúne estudos recentes que relatam ou discutem a aplicação do planejamento reverso no contexto brasileiro, localizados no Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO e no Google Acadêmico, entre junho e agosto de 2026, com os descritores "*backward design*", "planejamento reverso", "currículo" e "didática".

Os textos foram submetidos a leituras exploratória, seletiva e interpretativa e examinados por meio de aproximações conceituais, buscando identificar convergências, tensões e possibilidades de articulação entre o planejamento reverso e as perspectivas críticas de currículo. Esses três eixos organizam a apresentação dos resultados. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, sem envolvimento direto de seres humanos, não houve necessidade de apreciação por comitê de ética.

REFERENCIAL TEÓRICO

Wiggins e McTighe (2019) organizam o planejamento reverso em três estágios. No primeiro, identificar os resultados desejados, o professor define metas de longo prazo, as compreensões que pretende desenvolver, as questões essenciais que orientarão a unidade e os conhecimentos e habilidades necessários. No segundo, determinar evidências aceitáveis, decide como saberá se os estudantes alcançaram esses resultados, planejando tarefas de desempenho e outras formas de avaliação antes das aulas. No terceiro, planejar experiências de aprendizagem e instrução, seleciona as atividades e as estratégias de ensino que conduzirão aos resultados pretendidos.

No primeiro estágio, os autores distinguem as compreensões duradouras, ideias centrais que dão sentido aos conteúdos e permanecem úteis para além da unidade, das questões essenciais, perguntas abertas que estimulam a investigação e podem ser retomadas ao longo do tempo. No segundo, recomendam reunir um conjunto variado de evidências, que inclui tarefas de desempenho em contextos autênticos e outras formas de verificação, como testes, observações e autoavaliações. Essa diversidade busca evitar que

a compreensão seja inferida a partir de um único instrumento (WIGGINS; MCTIGHE, 2019).

Para os autores, a compreensão se revela sobretudo na capacidade de transferência, isto é, de usar o que se aprendeu em situações novas. Ela pode ser observada em seis facetas: explicar, interpretar, aplicar, ter perspectiva, demonstrar empatia e ter autoconhecimento. O modelo critica dois equívocos frequentes do planejamento tradicional: o ensino centrado em atividades, que mantém os estudantes ocupados sem garantir aprendizagens relevantes, e o ensino centrado na cobertura de conteúdos, que avança pelo programa sem verificar a compreensão. Os próprios autores ressaltam que o processo de planejamento não é linear e admite idas e vindas entre os estágios (WIGGINS; MCTIGHE, 2019).

A ideia de começar pelos objetivos não é nova. Tyler (1974) já propunha organizar o currículo a partir de quatro perguntas, sobre os objetivos, as experiências, sua organização e a avaliação. Essa herança ajuda a explicar tanto o apelo do planejamento reverso, pela clareza e pela coerência que oferece, quanto as críticas que pode receber quando tratado apenas como técnica.

No campo da didática, Libâneo (2013) compreende o planejamento como processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, que articula a atividade escolar à problemática do contexto social. O autor distingue três modalidades interligadas, o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula, e destaca que o planejamento deve ser flexível, servindo como guia de orientação, e não como documento burocrático. Essa compreensão reforça que planejar envolve escolhas pedagógicas e políticas, e não apenas a distribuição de conteúdos no tempo.

Luckesi (2011), por sua vez, diferencia a avaliação da aprendizagem do exame. Enquanto o exame classifica e seleciona, a avaliação investiga a qualidade do que está sendo aprendido e subsidia decisões para que os estudantes avancem. Nessa perspectiva, a avaliação é componente do ato pedagógico e precisa estar articulada aos objetivos e às práticas de ensino desde o início do planejamento, aspecto que aproxima o autor da lógica do segundo estágio do planejamento reverso.

Silva (2010) mostra que as teorias de currículo se distinguem pelas perguntas que fazem. As teorias tradicionais, das quais Tyler é expoente, concentram-se em como organizar o ensino de modo eficiente. As teorias críticas e pós-críticas perguntam por que determinados conhecimentos são escolhidos, e não outros, e que identidades o currículo

ISSN: 2358-8829

ajuda a formar. Nessa perspectiva, todo currículo resulta de uma seleção, e selecionar é uma operação de poder. Apple (2006) acrescenta que o conhecimento escolar expressa uma tradição seletiva, na qual os saberes de alguns grupos são legitimados enquanto outros são silenciados.

Sacristán (2000) compreende o currículo como uma prática que se realiza em diferentes níveis: do currículo prescrito pelas políticas ao currículo moldado pelos professores, posto em ação na sala de aula e avaliado. O planejamento docente situa-se justamente no momento em que o professor interpreta e reconstrói o currículo prescrito, o que lhe confere margem de decisão e responsabilidade. Moreira e Candau (2007) e Arroyo (2011) reforçam que o currículo é um território em disputa, no qual se decide quais sujeitos, experiências e culturas serão reconhecidos na escola.

A dimensão ética completa esse quadro. Para Freire (1996), a prática educativa é inseparável da ética, porque envolve escolhas que afetam a formação de sujeitos concretos. Biesta (2012), por sua vez, critica a tendência de reduzir a educação à linguagem da aprendizagem e da mensuração. O autor alerta para o risco de se passar a valorizar apenas o que é medido e propõe perguntar sempre “eficaz para quê?” e “eficaz para quem?”. Lembra ainda que a educação cumpre funções de qualificação, socialização e subjetivação, e que essas finalidades precisam ser deliberadas, e não presumidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise permitiu identificar convergências, tensões e possibilidades de articulação entre o *backward design* e as perspectivas críticas de currículo.

Quanto às convergências, a literatura indica que o planejamento reverso fortalece a coerência entre currículo, avaliação e ensino. Ao exigir que as evidências sejam definidas antes das atividades, o modelo integra a avaliação ao planejamento, em vez de tratá-la como etapa final. Essa lógica dialoga com Luckesi (2011), para quem a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, como investigação da qualidade do que se aprende, e não como simples exame classificatório. Dialoga também com Libâneo (2013), ao reforçar o planejamento como coordenação intencional da ação docente. A crítica ao ensino centrado em atividades ou na cobertura de conteúdos, por sua vez, contribui para que o plano seja orientado à aprendizagem, e não ao cumprimento do programa.

ISSN: 2358-8829

Os estudos de aplicação localizados confirmam essa ênfase. Moreira (2024) propôs um modelo de gestão da aprendizagem para a educação profissional e tecnológica que combina o planejamento reverso a outras ferramentas, aplicado a uma unidade curricular de um curso de Engenharia Civil em um instituto federal, com objetivos semanais vinculados a avaliações diagnósticas, formativas e somativas. Amaral e Barros (2024) relatam uma oficina com estudantes de um curso de formação de professores em nível médio, na qual a elaboração de um planejamento reverso foi a etapa mais destacada pelos participantes. Bezerra, Mélo e Santos (2023) apresentam o planejamento reverso como caminho para alinhar o plano de aula às competências e habilidades da BNCC e às exigências da Lei Brasileira de Inclusão. Em comum, esses trabalhos destacam o alinhamento e a organização do ensino, mas pouco discutem quem define os objetivos e quais conhecimentos são selecionados. Predominam relatos de experiência e reflexões bibliográficas, sem acompanhamento posterior da prática.

Esse silêncio revela a primeira tensão, relativa à origem dos objetivos. Quando o primeiro estágio se limita a transcrever habilidades de documentos prescritivos, o planejamento reverso pode operar como instrumento de implementação do currículo prescrito, estreitando a margem de decisão que Sacristán (2000) atribui ao professor. Como toda seleção curricular envolve poder (SILVA, 2010; APPLE, 2006), definir os resultados desejados não é uma operação neutra.

A segunda tensão envolve as evidências de aprendizagem. Ao priorizar resultados observáveis, o segundo estágio pode privilegiar o que é mais fácil de medir, aproximando-se da lógica criticada por Biesta (2012). A terceira diz respeito à linearidade. Embora Wiggins e McTighe (2019) afirmem que o processo é iterativo, sua difusão por meio de modelos e formulários pode convertê-lo em um roteiro fixo, retomando a racionalidade técnica associada a Tyler (1974). O Quadro 1 sintetiza essas relações.

ISSN: 2358-8829

Quadro 1 – Contribuições, tensões e perguntas críticas em cada estágio do *backward design*

Estágio	Contribuição para o planejamento	Tensão curricular	Pergunta crítica para o planejamento
1. Identificar os resultados desejados	Explicita as aprendizagens de longo prazo e dá direção às demais decisões	Os objetivos podem ser apenas transcritos do currículo prescrito, sem deliberação sobre sua seleção	Quais conhecimentos estão sendo valorizados e quem participou dessa escolha?
2. Determinar evidências aceitáveis	Integra a avaliação ao planejamento e antecipa critérios de acompanhamento	Tende a privilegiar o que é mais fácil de observar e medir	As evidências permitem reconhecer diferentes formas de aprender e de expressar o que se aprendeu?
3. Planejar experiências de aprendizagem	Seleciona atividades em função das aprendizagens pretendidas, evitando ativismo e mera cobertura de conteúdos	A sequência pode ser tratada como roteiro fixo, pouco aberto ao contexto e às respostas dos estudantes	Quais sujeitos e culturas são reconhecidos nas experiências propostas e como o plano será revisto?

Fonte: elaborado pelos autores com base em Wiggins e McTighe (2019), Silva (2010) e Biesta (2012).

As possibilidades de articulação emergem dessas próprias tensões. No primeiro estágio, a definição dos resultados pode tornar-se um momento de deliberação coletiva, envolvendo o projeto político-pedagógico da escola, os estudantes e a comunidade, e considerando as três finalidades da educação apontadas por Biesta (2012). As questões essenciais podem nascer das experiências e dos territórios dos estudantes, como propõem Arroyo (2011) e Moreira e Candau (2007). No segundo estágio, diversificar as evidências e incluir a autoavaliação aproxima o planejamento da avaliação a serviço da aprendizagem (LUCKESI, 2011). As facetas de perspectiva e empatia, já previstas pelo modelo, abrem espaço para o reconhecimento de diferentes culturas e pontos de vista. No terceiro estágio, manter o plano aberto à revisão preserva o caráter iterativo defendido pelos próprios autores e reconhece o professor como sujeito que interpreta o currículo, e não como executor de prescrições.

Essas possibilidades ganham contornos próprios em diferentes contextos. No campo da inclusão, a diversificação das evidências e das experiências de aprendizagem, discutida por Bezerra, Mélo e Santos (2023), favorece que estudantes com diferentes trajetórias demonstrem o que aprenderam. Na educação profissional, a proposta de Moreira (2024) mostra que o planejamento reverso pode ser articulado a um paradigma de educação integral, embora o modelo apresentado se apoie sobretudo em indicadores de desempenho. Nesse caso, o desafio é que a definição dos resultados contemple não

apenas a qualificação para o trabalho, mas também as dimensões de socialização e subjetivação (BIESTA, 2012).

Assim, o planejamento reverso não precisa ser abandonado pelas críticas que recebe. Sua contribuição está na intencionalidade e na coerência que oferece. Seus limites aparecem quando essa intencionalidade é separada das perguntas sobre o que ensinar, para quem e com que finalidade. Compreendido como ato ético e político (FREIRE, 1996), o planejamento reverso pode servir a uma formação integral, e não apenas ao cumprimento de metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as contribuições do *backward design* para a organização curricular, o planejamento pedagógico e a prática didática, à luz da compreensão do currículo como espaço de poder e de responsabilidade ética. A revisão indicou que o planejamento reverso fortalece a coerência entre objetivos, avaliação e ensino, integra a avaliação ao planejamento e ajuda a superar práticas centradas apenas em atividades ou na cobertura de conteúdos.

A análise mostrou também que essas contribuições dependem da concepção de currículo que orienta seu uso. Quando os objetivos são apenas transcritos de documentos prescritivos, as evidências se restringem ao que é mensurável e a sequência é tratada como roteiro fixo, o modelo tende a reforçar uma racionalidade técnica. Quando, ao contrário, a definição dos resultados é deliberada coletivamente, as evidências reconhecem diferentes formas de aprender e o plano permanece aberto à revisão, o planejamento reverso se torna pedagogicamente mais consistente e comprometido com a ética, a inclusão e a formação integral.

Como limitação, destaca-se o caráter teórico-reflexivo do estudo e o número reduzido de pesquisas empíricas sobre o tema no contexto brasileiro, em geral relatos de experiência pontuais. Recomenda-se, em pesquisas futuras, investigar como professores da educação básica e da educação profissional definem os resultados desejados ao utilizar o planejamento reverso e de que modo estudantes e comunidade podem participar dessas decisões. Para a formação de professores, os resultados sugerem que o estudo do planejamento reverso seja acompanhado do estudo das teorias de currículo, para que o modelo não seja apropriado apenas como técnica de preenchimento de planos.

Palavras-chave: *Backward design*; Planejamento reverso; Currículo; Planejamento; Didática.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. F. A.; BARROS, M. D. M. As metodologias ativas e o planejamento reverso como facilitadores do ensino: uma oficina voltada para a formação inicial docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID2103_TB139_16102024095132.pdf. Acesso em: 18 ago. 2026.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEZERRA, M. A. D.; MÉLO, D. L.; SANTOS, G. M. Lei Brasileira de Inclusão: na prática do professor da sala regular no planejamento reverso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID402_TB5849_03102023150440.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, L. M. Gestão da aprendizagem integral na educação profissional e tecnológica: modelo para a práxis pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, e12980, 2024. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.12980.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.