

O PROFESSOR EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA A QUALIFICAÇÃO DO ENSINO

El Profesor en el Aula: Estrategias para la Mejora de la Enseñanza

The Teacher in the Classroom: Strategies for the Improvement of Teaching

Mônica Benedita Pinto da Silva¹

1 Mestranda em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: monicapmi@hotmail.com

Resumo

O trabalho discute o papel do professor em sala de aula a partir de dimensões centrais da prática docente, como a mediação do processo de ensino e aprendizagem, a organização didática, o planejamento, a avaliação, a formação profissional e os desafios contemporâneos relacionados à inclusão, às tecnologias e à gestão da turma. Parte-se do entendimento de que a docência não se limita à transmissão de conteúdos, pois envolve decisões pedagógicas contínuas, leitura sensível da realidade escolar e capacidade de adaptação diante das demandas educacionais atuais. O objetivo foi analisar o papel do professor em sala de aula, considerando suas funções pedagógicas, didáticas e formativas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas nacionais publicadas entre 2021 e 2025, selecionadas por pertinência temática. Os resultados apontam que o docente ocupa posição central na construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, inclusivos e significativos, embora enfrente obstáculos relacionados à intensificação do trabalho, à heterogeneidade das turmas, à necessidade de atualização profissional e às exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais. Conclui-se que a valorização do professor e o fortalecimento de sua formação são condições decisivas para a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes e humanizadas. **Palavras-chave:** Professor. Sala de Aula. Prática Docente. Formação Docente. Ensino e Aprendizagem.

Resumen

El presente trabajo analiza el papel del profesor en el aula a partir de dimensiones centrales de la práctica docente, como la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la organización didáctica, la planificación, la evaluación, la formación profesional y los desafíos contemporáneos relacionados con la inclusión, las tecnologías y la gestión del aula. Se parte del entendimiento de que la docencia no se limita a la transmisión de contenidos, ya que implica decisiones pedagógicas continuas, una lectura sensible de la realidad escolar y la capacidad de adaptación frente a las demandas educativas actuales. El objetivo fue analizar el papel del profesor en el aula, considerando sus funciones pedagógicas, didáticas y formativas. Se trata de una investigación bibliográfica, desarrollada a partir del análisis de producciones académicas nacionales publicadas entre 2021 y 2025, seleccionadas por su pertinencia temática. Los resultados indican que el docente ocupa una posición central en la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos, inclusivos y significativos, aunque enfrenta obstáculos relacionados con la intensificación del trabajo, la heterogeneidad de los grupos, la necesidad de actualización profesional y las exigencias impuestas por el uso de las tecnologías digitales. Se concluye que la valorización del profesor y el fortalecimiento de su formación son condiciones decisivas para la consolidación de prácticas pedagógicas más consistentes y humanizadas.

Palabras clave: Profesor. Aula. Práctica Docente. Formación Docente. Enseñanza y Aprendizaje.

Abstract

This study discusses the role of the teacher in the classroom based on central dimensions of teaching practice, such as the mediation of the teaching and learning process, didactic organization, planning, assessment, professional training, and contemporary challenges related to inclusion, technologies, and classroom management. It is based on the understanding that teaching is not limited to the transmission of content, as it involves continuous pedagogical decision-making, a sensitive reading of the school context, and the ability to adapt to current educational demands. The objective was to analyze the role of the teacher in the classroom, considering their pedagogical, didactic, and formative functions. This is a bibliographic study, developed through the analysis of national academic publications published between 2021 and 2025, selected based on thematic relevance. The results indicate that the teacher occupies a central position in the construction of more participatory, inclusive, and meaningful learning environments, although facing challenges related to work intensification, classroom heterogeneity, the need for professional updating, and the demands imposed by the use of digital technologies. It is concluded that valuing teachers and strengthening their professional development are decisive conditions for consolidating more consistent and humanized pedagogical practices.

Keywords: Teacher. Classroom. Teaching Practice. Teacher Education. Teaching and Learning.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o professor em sala de aula exige compreender que a docência ocupa lugar decisivo na dinâmica escolar, não apenas pela responsabilidade de ensinar conteúdos, mas pela tarefa de organizar experiências de aprendizagem, estabelecer vínculos pedagógicos e interpretar as múltiplas necessidades dos estudantes. Em um cenário educacional marcado por mudanças curriculares, ampliação do acesso à escola, incorporação de recursos digitais e crescente diversidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar, a atuação docente tornou-se ainda mais complexa. Nessa direção, Milani, Gomes e Souza (2021) mostram que a formação do professor vem sendo fortemente impactada pelos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto Ogawa (2024) chama atenção para o caráter multifacetado da prática pedagógica, que exige preparo técnico, sensibilidade e reflexão constante.

Ao mesmo tempo, a sala de aula deixou de ser compreendida como local restrito à exposição oral e ao controle disciplinar, passando a ser entendida como ambiente de interação, produção de sentidos e construção compartilhada do conhecimento. Esse deslocamento amplia a responsabilidade do professor, que precisa articular didática, avaliação, inclusão, escuta e mediação. Ceni, Bezerra-de-Souza e Ferreira (2022) apontam a relevância da formação didática para a organização do trabalho docente, enquanto Tozetto e Prestes (2025) reforçam que a autonomia do professor e a qualidade de suas práticas influenciam diretamente a efetividade do ensino nos anos iniciais. Assim, a atuação em sala de aula envolve decisões contínuas que repercutem no desenvolvimento dos alunos e na própria identidade profissional docente.

A escolha do tema justifica-se pela centralidade do professor na organização da vida escolar e pela necessidade de compreender, com maior profundidade, como sua prática se

constitui diante das exigências contemporâneas. Falar sobre o professor em sala de aula é tratar de planejamento, formação, relações humanas, avaliação, inclusão e uso pedagógico das tecnologias, elementos que atravessam a realidade educacional brasileira. A problemática que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira o professor, a partir de sua mediação pedagógica, de sua formação e de suas escolhas didáticas, influencia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula?

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do professor em sala de aula, considerando suas funções pedagógicas, didáticas e formativas. Como objetivos específicos, busca-se discutir o professor como mediador do ensino e da aprendizagem; examinar a importância da didática, do planejamento e da avaliação na prática cotidiana; refletir sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional; e compreender os desafios atuais relacionados à inclusão, às tecnologias digitais e à gestão da turma.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do professor em sala de aula passa pelo reconhecimento de que o fazer docente se estrutura em torno de escolhas intencionais, relações interpessoais e responsabilidades pedagógicas que extrapolam a simples transmissão de conhecimentos. Desde a formação inicial, o professor é convocado a lidar com conteúdos curriculares, estratégias metodológicas, avaliação da aprendizagem e realidades escolares heterogêneas. Nesse percurso, Milani, Gomes e Souza (2021) mostram que a formação docente no Brasil vem sendo reorganizada por exigências curriculares recentes, ao passo que Matos e Fonseca (2024) destacam que a docência exige sólida articulação entre saber específico e saber pedagógico. Isso indica que a presença do professor em sala de aula precisa ser analisada como prática intelectual, relacional e política.

A sala de aula, por sua vez, não se resume a um espaço físico onde o professor fala e o aluno escuta. Ela se constitui como ambiente de interação, escuta, negociação de sentidos e elaboração do conhecimento. Quando o docente compreende essa dimensão, sua atuação se torna mais consciente e mais adequada às necessidades concretas dos estudantes. Ogawa (2024), ao refletir sobre os desafios da docência, evidencia que a prática pedagógica exige leitura constante do contexto; já Ceni, Bezerra-de-Souza e Ferreira (2022) ressaltam que a formação didática interfere diretamente nas estratégias utilizadas no cotidiano escolar. Em outras palavras, a qualidade da ação docente depende tanto do repertório formativo quanto da capacidade de transformar teoria em intervenção pedagógica consistente.

A didática ocupa papel central, pois orienta a maneira como o ensino é organizado, como os conteúdos são apresentados e como se cria um percurso de aprendizagem que faça sentido para os alunos. Não basta dominar o assunto; é necessário saber ensiná-lo. Franciosi e Saladini (2022) ressaltam a contribuição da didática para o fortalecimento da docência, enquanto Medeiros et al. (2022) defendem a importância de metodologias ativas como estratégia de participação e envolvimento discente. Esse ponto é importante porque o trabalho docente, quando baseado apenas na repetição de procedimentos, tende a esvaziar a experiência escolar. Em contrapartida, quando o professor planeja com intencionalidade e seleciona recursos adequados, a sala de aula se torna mais dinâmica e mais favorável à construção do conhecimento.

Avaliar não corresponde apenas a atribuir notas ou classificar desempenhos, mas a acompanhar processos, identificar dificuldades e reorientar caminhos pedagógicos. Ramos, Sarmiento e Menegat (2021) mostram que as concepções avaliativas adotadas pelos docentes influenciam fortemente a relação entre ensino e aprendizagem, enquanto Bortolin e Nauroski (2022) observam que contextos de crise, como o vivido durante a pandemia, intensificaram a necessidade de repensar práticas avaliativas. Isso revela que o professor precisa interpretar a avaliação como instrumento de compreensão do percurso do aluno e, ao mesmo tempo, de revisão da própria prática.

A atuação em sala de aula é atravessada por mudanças sociais, tecnológicas e institucionais que exigem atualização constante. O professor que se forma apenas na graduação dificilmente encontra respostas suficientes para os desafios que surgem ao longo da carreira. Milani, Gomes e Souza (2021) apontam que as diretrizes curriculares e os novos marcos formativos impactam diretamente a identidade docente, enquanto Franciosi e Saladini (2022) reforçam que o desenvolvimento profissional precisa dialogar com problemas concretos do cotidiano escolar. Esse movimento de formação permanente fortalece a autonomia, amplia o repertório metodológico e contribui para decisões mais seguras no interior da sala de aula.

Nos últimos anos, a inclusão escolar e o avanço das tecnologias digitais também passaram a integrar de forma intensa a rotina docente. O professor é chamado a ensinar em turmas diversas, acolher sujeitos com ritmos distintos e utilizar ferramentas tecnológicas de maneira pedagógica, sem perder de vista a intencionalidade educativa. Coelho e Coelho (2024) discutem os desafios docentes diante da educação inclusiva, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) analisam as tensões e possibilidades associadas ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a prática do professor em sala de aula

precisa ser entendida como atividade complexa, marcada por exigências múltiplas e por uma permanente necessidade de adaptação crítica.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica, voltada à compreensão do papel do professor em sala de aula e das múltiplas dimensões que compõem a prática docente contemporânea. A opção por esse percurso metodológico decorre da necessidade de reunir, interpretar e confrontar produções acadêmicas recentes que tratam da mediação pedagógica, da didática, da avaliação, da formação docente e dos desafios atuais do trabalho do professor. A pesquisa bibliográfica permite examinar diferentes perspectivas teóricas sobre o tema e, ao mesmo tempo, construir uma análise articulada entre os elementos que sustentam a atuação docente no contexto escolar.

Para a composição do corpus de análise, foram utilizadas publicações acadêmicas nacionais produzidas entre os anos de 2021 e 2025, considerando-se a atualidade do debate e a pertinência do recorte temporal para o estudo das transformações recentes no campo educacional. O levantamento priorizou artigos científicos com autoria identificada e aderência direta ao objeto investigado.

Os descritores utilizados na seleção temática foram: professor em sala de aula, prática docente, mediação pedagógica, didática, planejamento, avaliação da aprendizagem, formação docente, educação inclusiva e tecnologias digitais na educação. Como critérios de inclusão, foram considerados textos nacionais, publicados no período delimitado, com abordagem voltada à atuação docente e ao cotidiano da sala de aula. Como critérios de exclusão, foram descartadas produções repetidas, textos sem relação direta com o foco do trabalho, materiais fora do intervalo temporal estabelecido e estudos excessivamente amplos, que não permitissem discutir o professor em sua prática pedagógica concreta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O professor, no espaço da sala de aula, ocupa posição estratégica na articulação entre conhecimento escolar, experiência discente e intencionalidade pedagógica. Sua função não se

limita a expor conteúdos, pois envolve conduzir processos, criar possibilidades de participação e favorecer condições para que o estudante atribua sentido ao que aprende. Negrão e Neuenfeldt (2023) evidenciam que a mediação pedagógica exige presença ativa e planejamento consciente, mesmo em contextos mediados por tecnologias; Monteiro e Braga (2023), por sua vez, mostram que a mediação se fortalece quando o docente compreende as necessidades reais da turma e ajusta sua prática à dinâmica do grupo. Nesse sentido, a aprendizagem não decorre apenas do conteúdo ofertado, mas da maneira como o professor organiza a relação do aluno com esse conteúdo.

Essa mediação supõe escuta, observação e capacidade de interpretar os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na turma. Em classes heterogêneas, o professor precisa reconhecer que os estudantes não chegam à escola com o mesmo repertório, nem respondem da mesma forma às propostas didáticas. Ogawa (2024) assinala que a docência contemporânea exige sensibilidade diante das diferenças, enquanto Coelho e Coelho (2024) reforçam que a mediação pedagógica se torna ainda mais complexa em contextos de inclusão. Isso mostra que ensinar não consiste em manter um padrão rígido de transmissão, mas em ajustar a intervenção pedagógica sem perder de vista os objetivos formativos.

Quando o docente atua como mediador, ele também reorganiza a posição do aluno no processo educativo. O estudante deixa de ser visto como mero receptor e passa a ocupar papel mais ativo na construção do conhecimento. Medeiros et al. (2022) defendem que metodologias que favorecem participação e protagonismo ampliam o envolvimento discente, ao mesmo tempo em que Matos e Fonseca (2024) ressaltam a importância de uma pedagogia que valorize a relação entre teoria, prática e interação. Esse deslocamento não elimina a autoridade docente; ao contrário, reafirma sua responsabilidade de orientar, provocar e sustentar intelectualmente o percurso da turma.

Na prática, a mediação aparece em decisões aparentemente simples, mas profundamente pedagógicas: o modo de formular perguntas, a escolha de exemplos, a retomada de conteúdos anteriores, a valorização das falas dos alunos e a construção de relações entre o saber escolar e a vida cotidiana. Tozetto e Prestes (2025) associam a autonomia docente à possibilidade de construir práticas mais coerentes com as necessidades da aprendizagem, e Ceni, Bezerra-de-Souza e Ferreira (2022) destacam que a formação didática influencia diretamente essas escolhas. Dessa forma, a mediação não é improvisado, mas resultado de repertório profissional, reflexão e intencionalidade.

Também é importante reconhecer que o professor media não só conteúdos, mas relações. O clima da sala de aula, o sentimento de pertencimento dos estudantes e a confiança

construída entre professor e turma afetam diretamente o processo educativo. Negrão e Neuenfeldt (2023) mostram que a mediação se fortalece quando há interação significativa, e Ogawa (2024) chama atenção para a necessidade de uma postura docente capaz de equilibrar firmeza, acolhimento e condução pedagógica. Em um ambiente marcado pelo respeito e pela escuta, o aluno tende a se engajar mais, errar com menos medo e aprender com maior consistência.

Essa condição exige que o professor compreenda a mediação como um trabalho contínuo de leitura da realidade escolar. Em vez de repetir estratégias de forma automática, cabe-lhe perceber quando a turma precisa de retomada, aprofundamento, diversificação metodológica ou nova explicação. Monteiro e Braga (2023) observam que os desafios do ensino recente tornaram ainda mais visível a importância do docente na sustentação da aprendizagem, enquanto Medeiros et al. (2022) apontam que a formação para metodologias ativas pode ampliar a capacidade de mediação em diferentes cenários. Assim, a centralidade do professor não está em ocupar sozinho o espaço da fala, mas em tornar possível uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada.

4.2 DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA PRÁTICA COTIDIANA DA SALA DE AULA

A prática cotidiana do professor depende, em grande medida, da forma como ele articula didática, planejamento e avaliação. Esses três elementos não se apresentam como etapas isoladas, mas como dimensões interdependentes do trabalho pedagógico. Ceni, Bezerra-de-Souza e Ferreira (2022) ressaltam que a formação didática interfere de modo decisivo nas estratégias adotadas em sala de aula, enquanto Franciosi e Saladini (2022) destacam que a didática favorece maior consciência sobre o ato de ensinar. Quando esse conjunto é bem articulado, o ensino tende a se tornar mais coerente, intencional e responsivo às necessidades da turma.

A didática orienta a transformação do conteúdo em experiência de aprendizagem. O professor que domina o conteúdo, mas não consegue organizá-lo pedagogicamente, encontra dificuldades para atingir os estudantes. Matos e Fonseca (2024) observam que a docência exige articulação entre conhecimento específico e saber pedagógico; Melo, Marques e França (2024), em outra direção complementar, indicam que as práticas pedagógicas assumem formatos distintos conforme a formação e o percurso profissional do docente. Isso ajuda a compreender

por que a qualidade do ensino não depende apenas do que se ensina, mas de como se ensina, para quem se ensina e com quais finalidades.

O planejamento, por sua vez, funciona como eixo organizador do trabalho em sala. Planejar não significa engessar a prática, mas prever percursos, selecionar estratégias e estabelecer prioridades. Tozetto e Prestes (2025) associam práticas pedagógicas consistentes à autonomia do professor, enquanto Milani, Gomes e Souza (2021) mostram que as mudanças curriculares recentes também pressionam a reorganização do trabalho docente. Nessa perspectiva, o planejamento não pode ser entendido como tarefa burocrática. Ele expressa escolhas pedagógicas, revela concepções de ensino e permite ao professor conduzir a aula com maior clareza, sem perder a flexibilidade necessária para responder às situações concretas da turma.

Esse ponto ganha relevância quando se observa que a sala de aula é marcada por imprevistos, diferenças de ritmo, dúvidas inesperadas e condições diversas de participação. O professor que planeja com intencionalidade tende a lidar melhor com essas variáveis, porque dispõe de objetivos mais nítidos e de estratégias que podem ser ajustadas ao longo do percurso. Medeiros et al. (2022) defendem a incorporação de metodologias que ampliem o envolvimento discente, e Ogawa (2024) destaca que o cotidiano da docência exige capacidade de decisão diante de problemas concretos. Em outras palavras, o planejamento fortalece a ação pedagógica porque oferece direção, sem impedir a adaptação necessária à realidade da sala.

A avaliação da aprendizagem completa esse tripé ao fornecer elementos para compreender o avanço dos estudantes e revisar a prática docente. Ramos, Sarmiento e Menegat (2021) demonstram que as concepções avaliativas dos professores influenciam profundamente o processo educativo; Bortolin e Nauroski (2022) acrescentam que os desafios recentes revelaram a insuficiência de modelos avaliativos excessivamente centrados na mensuração. Avaliar, portanto, não deve se resumir a classificar ou registrar desempenho final. Trata-se de acompanhar trajetórias, identificar obstáculos, reconhecer avanços e decidir, a partir disso, quais intervenções ainda são necessárias.

Quando a avaliação assume caráter formativo, ela se aproxima do próprio ensino e deixa de ser vivida apenas como momento de controle. O professor passa a observar mais atentamente os indícios de aprendizagem, as dificuldades recorrentes e os efeitos de suas escolhas didáticas. Ramos, Sarmiento e Menegat (2021) mostram que essa compreensão amplia a função pedagógica da avaliação, enquanto Franciosi e Saladini (2022) indicam que a reflexão sobre a prática fortalece decisões mais qualificadas. Assim, avaliar também é interpretar a própria

docência, reconhecendo que os resultados dos estudantes dialogam com a forma como o processo foi conduzido.

O professor planeja com base em objetivos, organiza estratégias didáticas para alcançá-los e avalia para compreender o percurso e redefinir ações. Quando um desses elementos enfraquece, o processo tende a perder consistência. Ceni, Bezerra-de-Souza e Ferreira (2022) reforçam a centralidade da formação didática nesse movimento, e Tozetto e Prestes (2025) destacam que a autonomia profissional contribui para práticas mais coerentes. Desse modo, a qualidade do trabalho docente em sala de aula depende da capacidade de integrar esses três eixos de maneira crítica, consciente e comprometida com a aprendizagem real dos estudantes.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

A atuação do professor em sala de aula está profundamente vinculada ao seu processo de formação e às oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. A docência exige conhecimentos pedagógicos, domínio de conteúdo, compreensão do contexto escolar e capacidade de tomada de decisão diante de situações complexas. Milani, Gomes e Souza (2021) mostram que a formação docente no Brasil vem passando por reconfigurações relevantes, especialmente diante das exigências curriculares mais recentes, enquanto Matos e Fonseca (2024) reforçam que a prática pedagógica requer sólida articulação entre formação acadêmica e exercício profissional. Isso significa que a presença do professor em sala não pode ser analisada separadamente de sua trajetória formativa.

A formação inicial ocupa papel decisivo porque constitui a base sobre a qual o futuro docente compreenderá o ensino, a aprendizagem, o currículo e a própria identidade profissional. Quando essa etapa privilegia excessivamente conteúdos teóricos desconectados do cotidiano escolar, tende a deixar lacunas no ingresso à profissão. Ceni, Bezerra-de-Souza e Ferreira (2022) ressaltam a importância da formação didática para a prática em sala de aula, e Melo, Marques e França (2024) demonstram que diferentes percursos de formação impactam a organização das práticas pedagógicas. Esse quadro evidencia que o professor precisa chegar à escola não apenas com domínio conceitual, mas com condições de transformar conhecimento em ação pedagógica.

Contudo, a complexidade do trabalho docente torna insuficiente a ideia de que a formação termina na graduação. O exercício profissional impõe novos desafios, apresenta demandas imprevistas e exige revisão constante de procedimentos. Franciosi e Saladini (2022)

defendem a formação continuada como componente importante para o fortalecimento da docência, ao passo que Medeiros et al. (2022) indicam que a atualização em metodologias de aprendizagem ativa amplia possibilidades de intervenção pedagógica. A formação permanente, nesse caso, não deve ser entendida como mera acumulação de cursos, mas como processo reflexivo que permite ao professor reinterpretar sua prática e reposicionar-se diante dos desafios do cotidiano.

Novas tecnologias, demandas inclusivas, reestruturações curriculares e alterações nas formas de interação exigem do professor disposição para aprender continuamente. Cunha (2024) mostra que a prática pedagógica em contextos mediados por tecnologias reabre antigos problemas sob novas condições, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) apontam que o uso de tecnologias digitais na educação demanda preparo específico para que não se converta em recurso superficial. Desse modo, o desenvolvimento profissional se revela indispensável para que o docente responda com maior segurança às transformações da escola contemporânea.

Um professor bem formado tende a planejar com mais consistência, selecionar estratégias com maior critério e avaliar com mais consciência. Tozetto e Prestes (2025) associam a autonomia docente à construção de práticas pedagógicas mais coerentes, e Ogawa (2024) evidencia que os desafios da docência exigem postura analítica diante da realidade da sala de aula. Assim, o desenvolvimento profissional não fortalece apenas o repertório técnico, mas também a capacidade de julgamento pedagógico, elemento essencial para decisões cotidianas no processo de ensino.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não depende apenas do esforço individual. Condições institucionais, políticas de formação, tempo para estudo e espaços de troca entre pares influenciam diretamente esse percurso. Milani, Gomes e Souza (2021) situam a formação docente em meio a disputas curriculares e normativas, enquanto Franciosi e Saladini (2022) sinalizam que a formação continuada ganha força quando dialoga com problemas concretos vividos pelos professores. Isso mostra que a qualificação da docência deve ser pensada como responsabilidade coletiva e institucional, e não apenas como obrigação pessoal do educador.

4.4 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA: INCLUSÃO, TECNOLOGIAS E GESTÃO DA TURMA

O trabalho do professor em sala de aula, na atualidade, é atravessado por demandas que tornaram a docência ainda mais exigente. Entre essas demandas, destacam-se a inclusão escolar,

o uso pedagógico das tecnologias digitais e a gestão de turmas cada vez mais heterogêneas. Coelho e Coelho (2024) observam que a educação inclusiva impõe ao docente a necessidade de rever práticas e ampliar sua formação, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) mostram que a presença das tecnologias no cotidiano escolar não garante, por si só, melhoria no ensino. Esses dois eixos, somados aos desafios da convivência em sala, revelam a complexidade crescente da prática docente.

No campo da inclusão, o professor precisa responder a uma realidade em que os estudantes apresentam ritmos, condições e necessidades muito distintas. Isso exige flexibilidade didática, sensibilidade e compromisso com o direito de aprender. Silva et al. (2025) demonstram, a partir de experiência com professoras da rede municipal, que práticas inclusivas dependem de adaptação pedagógica e construção coletiva, enquanto Coelho e Coelho (2024) reforçam que a formação continuada é condição importante para que a inclusão não permaneça apenas no plano do discurso. Dessa forma, a presença de uma turma diversa demanda do professor muito mais do que boa vontade: exige preparo, apoio institucional e reflexão sobre a própria prática.

Gerir uma sala de aula significa criar ambiente de respeito, participação e previsibilidade, no qual diferentes sujeitos consigam aprender. Ogawa (2024) assinala que os desafios da docência exigem capacidade de condução e equilíbrio nas relações escolares, ao passo que Tozetto e Prestes (2025) associam a autonomia docente à construção de práticas que favorecem o envolvimento dos estudantes. Isso indica que uma boa gestão da turma se apoia em planejamento, clareza de objetivos, vínculo pedagógico e capacidade de intervenção diante de conflitos ou dispersões.

As tecnologias digitais, por sua vez, passaram de recurso complementar a elemento fortemente presente na experiência escolar. No entanto, sua incorporação pedagógica trouxe novos dilemas. Cunha (2024) argumenta que contextos mediados por tecnologias recolocam antigos problemas sob novas formas, e Negrão e Neuenfeldt (2023) evidenciam que a mediação pedagógica em ambientes digitais continua sendo indispensável para a aprendizagem. Assim, o professor não perde centralidade diante da tecnologia; ao contrário, passa a desempenhar papel ainda mais importante na seleção de recursos, na organização do percurso didático e na manutenção do sentido pedagógico das atividades.

Quando a ferramenta digital é utilizada sem planejamento ou sem vínculo com objetivos claros, ela pouco contribui para a aprendizagem. Kleemann, Machado e Pereira (2025) mostram que os desafios do uso das tecnologias estão relacionados ao preparo docente e à intencionalidade pedagógica, enquanto Monteiro e Braga (2023) demonstram que a mediação

do professor continua sendo decisiva mesmo em contextos de ensino mediado. Em consequência, o trabalho do professor passa a incluir não apenas o domínio técnico mínimo, mas a capacidade de avaliar quais recursos favorecem, de fato, a construção do conhecimento.

A soma entre inclusão, tecnologias e gestão da turma intensifica o trabalho docente e revela a necessidade de apoio mais efetivo à profissão. Professores são frequentemente cobrados a responder a múltiplas demandas sem que lhes sejam oferecidas, na mesma proporção, condições adequadas de formação, tempo de planejamento e suporte institucional. Milani, Gomes e Souza (2021) já indicavam que as mudanças no campo da formação docente repercutem diretamente na prática escolar, enquanto Ogawa (2024) chama atenção para os impasses vividos no cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, muitos desafios não decorrem de incapacidade individual do professor, mas da ampliação das exigências colocadas sobre seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que o professor em sala de aula exerce função muito mais ampla do que a de transmissor de conteúdos. Sua atuação envolve mediação pedagógica, organização didática, planejamento, avaliação, escuta, acolhimento e tomada de decisão diante de situações concretas do cotidiano escolar. Observou-se que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à forma como o docente articula saberes pedagógicos, conhecimento do conteúdo e leitura da realidade da turma. Também se verificou que a formação inicial e a formação continuada influenciam de maneira decisiva a construção de práticas mais conscientes, coerentes e responsivas às necessidades dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que discutir o papel do professor em sala de aula significa reconhecer a centralidade da docência para a efetivação de uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com a formação humana. Os desafios contemporâneos, como o uso das tecnologias, a gestão de turmas heterogêneas e a consolidação de práticas inclusivas, ampliam as exigências do trabalho docente e reforçam a necessidade de valorização profissional, apoio institucional e investimento permanente em formação. O professor permanece como elemento essencial da experiência escolar, não apenas porque ensina, mas porque cria as condições para que o ensino se converta, de fato, em aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORTOLIN, L.; NAUROSKI, E. Desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 7, e8252, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8252. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8252>. Acesso em: 24 mar. 2026.

CENI, Jéssica Cristina; BEZERRA-DE-SOUZA, Indira Gandhi; FERREIRA, Jane Mendes. A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270037, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270037. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KBmC75qnMZsydLkC7nqqfcD/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2026.

COELHO, Darci Ferreira; COELHO, Ana Cristina Mantai Von-Rondon. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 3828-3854, 2024. DOI: 10.61411/rsc202470017.

Disponível em: <https://www.scientificsociety.net/2024/08/educacao-inclusiva-na-perspectiva-dos-desafios-docentes-em-sala-de-aula-e-formacao-continuada/>. Acesso em: 24 mar. 2026.

CUNHA, Maria Amália Almeida. Formação e prática pedagógica dos professores na educação a distância: novos desafios para velhos problemas? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e53431, 2024. DOI: 10.1590/0102-469853431. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/53431>. Acesso em: 24 mar. 2026.

FRANCIOSI, Ana Paula; SALADINI, Ana Cláudia. Formação continuada: contribuições da didática para a docência no ensino superior. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e54[2021], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15442. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15442>. Acesso em: 24 mar. 2026.

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane Costa; PEREIRA, Elaine Corrêa. Tecnologias digitais e educação: desafios no processo de ensino e aprendizagem. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 10, p. e14557, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14557. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14557>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; FONSECA, Jivago Oliveira da. A didática no ensino superior e a formação docente: reflexões sobre a pedagogia universitária.

Humanidades & Inovação, Palmas, v. 11, n. 4, 2024. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9346>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MEDEIROS, Rodolfo de Oliveira et al. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, e210577, 2022. DOI: 10.1590/interface.210577. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/gwHgVpdQYTYGnF4H8hvPFRx/>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MELO, Sthéfany Araújo; MARQUES, Welisson; FRANÇA, Robson Luiz de. Práticas pedagógicas integradas: um confronto entre docentes licenciados e docentes bacharéis. **Práxis**

Educacional, v. 20, n. 51, e12676, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.12676. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15456>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MILANI, Michael Flores; GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e79829. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422021000100303&script=sci_arttext. Acesso em: 24 mar. 2026.

MONTEIRO, Fausto de Oliveira; BRAGA, Denise da Silva. A mediação pedagógica durante o ensino remoto emergencial e o ensino de matemática no ensino médio: desafios e possibilidades. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 23, n. 12, p. 241-259, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18651>. Acesso em: 24 mar. 2026.

NEGRÃO, M. M. S.; NEUENFELDT, D. J. Mediação pedagógica em aulas online no 1º ano do ensino fundamental. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1895, 2023. DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1895. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1895>. Acesso em: 24 mar. 2026.

OGAWA, Milena Rosa Araújo. Desafios da docência: reflexões sobre a prática em sala de aula. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 10, n. 3, p. 1-12, 2024. DOI: 10.62236/missoes.v10i3.413. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/413>. Acesso em: 24 mar. 2026.

RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, e08170, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8170. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8170>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SILVA, Sâmia Cristina Martins et al. Prática inclusiva: um relato de experiência de professoras da Rede Municipal de Ensino de São Luís. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 2, p. 86-99, 2025. DOI: 10.33871/23594381.2025.23.2.10387. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/10387>. Acesso em: 24 mar. 2026.

TOZETTO, Susana Soares; PRESTES, Jessica Aparecida. As práticas pedagógicas e a autonomia docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i2.18610. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18610>. Acesso em: 24 mar. 2026.