

Mediação Docente em Tempos de Inteligência Artificial: a atualidade do pensamento de José Carlos Libâneo

Teacher Mediation in the Age of Artificial Intelligence: the relevance of José Carlos Libâneo's Thought

Mediación Docente en Tiempos de Inteligencia Artificial: la actualidad del pensamiento de José Carlos Libâneo

Gabriel Felipe Martins Rocha ⁱ

Mestre em Filosofia | Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia | Belo Horizonte | MG | Brasil 

Jorge Luiz dos Santos ⁱⁱ

Mestre em Química | Universidade Federal de Viçosa | Viçosa | MG | Brasil 

Leandro Silva de Paula ⁱⁱⁱ

Doutor em Educação | Universidade Federal de Ouro Preto | Ouro Preto | MG | Brasil 

Resumo:

O presente artigo problematiza o conceito de mediação docente a partir do pensamento pedagógico de José Carlos Libâneo, colocando-o em diálogo crítico com a pedagogia dialógica de Paulo Freire e projetando essa discussão sobre o desafio contemporâneo representado pela inteligência artificial generativa na sala de aula. Parte-se da tese de Libâneo segundo a qual o professor não pode ser reduzido a um mero facilitador da participação discente, pois a aprendizagem significativa depende de uma intervenção pedagógica intencional, que organiza objetivos, seleciona conteúdos, problematiza e sistematiza o conhecimento. Em diálogo com Freire, reconhece-se a importância da participação e da leitura crítica do mundo, sem que essa dimensão dispense a mediação didática como categoria estruturante do ensino. A partir desse referencial, o artigo examina como sistemas de inteligência artificial, ao oferecerem respostas prontas e personalizadas, podem tanto potencializar quanto esvaziar a mediação docente, deslocando para o algoritmo funções que Libâneo atribuiu ao professor. Conclui-se que a mediação pedagógica permanece indispensável na cultura digital, exigindo do docente novos saberes para orientar criticamente o uso da inteligência artificial, evitando tanto a rejeição tecnofóbica quanto a delegação acrítica do ensino às máquinas.

Palavras-chave: Mediação Docente. Inteligência Artificial. José Carlos Libâneo. Didática. Educação.

Abstract:

This article examines the concept of teacher mediation based on the pedagogical thought of José Carlos Libâneo, placing it in critical dialogue with Paulo Freire's dialogical pedagogy and projecting this discussion onto the contemporary challenge posed by generative artificial intelligence in the classroom. It departs from Libâneo's thesis that the teacher cannot be reduced to a

mere facilitator of student participation, since meaningful learning depends on an intentional pedagogical intervention that organizes objectives, selects content, and systematizes knowledge. In dialogue with Freire, the importance of participation and critical reading of the world is acknowledged, without dispensing with didactic mediation as a structuring category of teaching. Based on this framework, the article examines how artificial intelligence systems, by offering ready-made and personalized answers, can both enhance and hollow out teacher mediation, shifting to the algorithm functions that Libâneo attributes to the teacher. It concludes that pedagogical mediation remains indispensable in digital culture, requiring teachers to develop new knowledge to critically guide the use of artificial intelligence, avoiding both technophobic rejection and the uncritical delegation of teaching to machines.

Keywords: Teacher Mediation. Artificial Intelligence. José Carlos Libâneo. Didactics. Education.

Resumen:

Este artículo problematiza el concepto de mediación docente a partir del pensamiento pedagógico de José Carlos Libâneo, colocándolo en diálogo crítico con la pedagogía dialógica de Paulo Freire y proyectando esa discusión sobre el desafío contemporáneo que representa la inteligencia artificial generativa en el aula. Se parte de la tesis de Libâneo, según la cual el profesor no puede reducirse a un mero facilitador de la participación estudiantil, pues el aprendizaje significativo depende de una intervención pedagógica intencional que organiza objetivos, selecciona contenidos, problematiza y sistematiza el conocimiento. En diálogo con Freire, se reconoce la importancia de la participación y de la lectura crítica del mundo, sin que esa dimensión prescinda de la mediación didáctica como categoría estructurante de la enseñanza. A partir de ese referencial, el artículo examina cómo los sistemas de inteligencia artificial, al ofrecer respuestas prontas y personalizadas, pueden tanto potenciar como vaciar la mediación docente, desplazando hacia el algoritmo funciones que Libâneo atribuye al profesor. Se concluye que la mediación pedagógica permanece indispensable en la cultura digital, exigiendo del docente nuevos saberes para orientar críticamente el uso de la inteligencia artificial, evitando tanto el rechazo tecnofóbico como la delegación acrítica de la enseñanza a las máquinas.

Palabras clave: Mediación Docente. Inteligencia Artificial. José Carlos Libâneo. Didáctica. Educación.

1 INTRODUÇÃO

O papel do professor na produção da aprendizagem tornou-se, nas últimas décadas, um dos temas mais disputados da pedagogia contemporânea. A tradição crítica consolidou a convicção de que ensinar não pode significar depositar conteúdos em sujeitos passivos, e que a sala de aula precisa se abrir ao diálogo, à participação e à leitura crítica da realidade. Essa consolidação, no entanto, deixou em aberto uma questão que este artigo pretende examinar, e não pressupor como resposta já dada: em que medida a ênfase na participação discente basta, por si só, para garantir a aprendizagem dos conteúdos, ou se ela requer, para tanto, alguma forma de intervenção pedagógica intencional sobre a organização do conhecimento. Trata-se de uma pergunta a ser investigada à luz do referencial teórico adotado neste trabalho, e não de uma oposição entre mediação docente e

participação discente já demonstrada de antemão.

Essa tensão ganhou novo fôlego com a disseminação de sistemas de inteligência artificial generativa nas escolas e universidades, capazes de produzir explicações, resumos, exercícios e até textos completos em segundos. Se, por um lado, esses sistemas prometem personalizar o ensino e ampliar o acesso à informação, por outro, colocam em xeque a própria função do professor como aquele que organiza, seleciona e confere sentido ao conhecimento escolar. A questão que antes se colocava entre pedagogias diretivas e pedagogias participativas passa a se colocar também entre a mediação humana e a mediação algorítmica.

Revisões sistemáticas da literatura internacional sobre inteligência artificial na educação indicam que essa reconfiguração ainda carece de fundamentação pedagógica consistente. Zawacki-Richter *et al.* (2019), ao mapearem estudos sobre aplicações de inteligência artificial no ensino superior, constataram que a maior parte dessa produção é conduzida por pesquisadores de áreas técnicas, com fraca conexão com perspectivas teóricas pedagógicas e escassa reflexão crítica sobre riscos e implicações éticas. Holmes e Tuomi (2022) chegam a diagnóstico convergente ao observarem que muitos sistemas de inteligência artificial voltados à educação partem de pressupostos pedagógicos implícitos e pouco discutidos, favorecendo uma automatização de tarefas docentes sem que se explicita qual concepção de ensino e de aprendizagem sustenta essa automatização. É nessa lacuna, entre o avanço técnico da inteligência artificial na educação e a rarefação do debate propriamente pedagógico e didático sobre suas implicações, que este artigo pretende intervir, recorrendo à categoria de mediação docente elaborada por Libâneo, cuja precisão conceitual permite qualificar teoricamente essa discussão.

Este artigo parte dessa problemática para propor uma leitura da mediação docente a partir do pensamento pedagógico de José Carlos Libâneo, autor que, desde a obra *Didática* (1994), construiu uma das formulações mais consistentes sobre o professor como mediador entre o aluno e o saber sistematizado. A opção teórica deste trabalho não significa desconsiderar a contribuição de Paulo Freire, cuja pedagogia dialógica permanece referência incontornável para pensar a participação e a consciência crítica na educação brasileira. Freire será convocado ao longo do texto, em diálogo com Libâneo e com outros autores, mas o eixo temático da análise recai sobre a obra de Libâneo e sobre sua atualidade diante do desafio representado pela inteligência artificial.

O objetivo geral do artigo é examinar de que modo a categoria de mediação docente, tal como formulada por Libâneo, pode orientar uma compreensão crítica do uso da inteligência artificial em contextos escolares, evitando tanto a rejeição tecnofóbica quanto a delegação acrítica das funções de ensino às máquinas. Especificamente, pretende-se: a) recuperar os fundamentos da

mediação pedagógica na obra de Libâneo; b) situar essa formulação em diálogo crítico com a pedagogia freireana; c) projetar essa discussão sobre os desafios contemporâneos da inteligência artificial na sala de aula.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa e caráter ensaístico-argumentativo, modalidade considerada adequada aos objetivos deste artigo por permitir articular categorias conceituais de diferentes autores em torno de um problema comum, sem a pretensão de esgotar empiricamente suas manifestações em contextos escolares específicos. A construção do corpus teórico seguiu dois procedimentos complementares. O primeiro consistiu na seleção das obras de referência de José Carlos Libâneo dedicadas à mediação docente, a saber, *Didática* (1994), *Adeus professor, adeus professora?* (2011) e, em coautoria com Oliveira e Toschi, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (2012), tomadas como fontes primárias para a reconstrução conceitual desenvolvida nas seções 2 e 4. O segundo consistiu no levantamento de literatura internacional recente sobre inteligência artificial na educação, priorizando revisões sistemáticas e documentos de organismos internacionais publicados entre 2019 e 2023, período que corresponde à consolidação da inteligência artificial generativa como tema de pesquisa educacional, com destaque para Zawacki-Richter et al. (2019), Holmes, Bialik e Fadel (2019), Holmes e Tuomi (2022), Kasneci *et al.* (2023) e UNESCO (2021; 2023). A seleção desses textos considerou sua relevância direta para o debate sobre mediação pedagógica e inteligência artificial, identificada por meio de buscas em bases indexadas a partir dos descritores inteligência artificial, mediação docente e educação. A interlocução com Paulo Freire, na seção 3, cumpre função contrastiva, permitindo qualificar por comparação os contornos específicos da mediação em Libâneo, sem que essa comparação pretenda esgotar a obra freireana. O texto está organizado em três seções principais, além desta introdução, das considerações finais e de uma seção conclusiva dedicada às limitações do estudo e à agenda de pesquisas futuras. Na primeira seção, apresentam-se os fundamentos da mediação docente em Libâneo. Na segunda, essa formulação é colocada em diálogo com Freire, destacando convergências e divergências produtivas. Na terceira, a discussão é projetada sobre o desafio da inteligência artificial, argumentando-se pela atualidade e pela necessidade de reconfiguração do conceito de mediação docente na cultura digital.

2 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PENSAMENTO DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

2.1 Da Didática às exigências da profissão: fundamentos da mediação em Libâneo

Em *Didática*, Libâneo (1994) recusa tanto a concepção espontaneísta de ensino, que reduz o papel docente a mero acompanhamento do desenvolvimento natural do aluno, quanto a concepção tecnicista, que trata o ensino como aplicação neutra de técnicas independentes de finalidades sociais. Para o autor, o ensino é um processo intencionalmente dirigido, no qual o professor organiza as condições e os meios para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e valores. A mediação, nesse sentido, não é um dado espontâneo da interação em sala de aula, mas um trabalho pedagógico deliberado, que articula objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação em torno de uma finalidade educativa explícita.

Essa concepção situa Libâneo na tradição da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que reconhece a dimensão social e política da escola sem abrir mão da centralidade do conhecimento sistematizado como instrumento de emancipação. Para o autor, negligenciar a transmissão organizada dos conteúdos em nome da participação ou da autonomia dos alunos significa, paradoxalmente, aprofundar as desigualdades educacionais, pois os estudantes de camadas populares, que não dispõem de outras fontes de acesso ao saber elaborado, dependem justamente da mediação escolar para se apropriarem dele.

A partir dessa matriz teórica, é possível sistematizar algumas funções que compõem a mediação docente em Libâneo (1994). O professor define e explicita os objetivos de aprendizagem, sem os quais o ensino perde direção; seleciona e organiza os conteúdos relevantes, hierarquizando informações e evitando a dispersão; oferece explicações que tornam o conhecimento compreensível, articulando o que já é sabido pelo aluno ao que se pretende ensinar; intervém no processo, questionando, redirecionando e desafiando os estudantes; sistematiza as aprendizagens, ajudando a estabelecer relações entre conceitos; e acompanha, por meio da avaliação formativa, se a aprendizagem de fato ocorreu. Trata-se de um conjunto de operações que não se esgota na exposição de conteúdo, mas que também não prescinde dela, distinguindo a mediação didática de uma simples facilitação da interação entre os alunos.

Vale notar que essa concepção de mediação não se confunde com uma defesa do ensino tradicional, centrado exclusivamente na exposição verbal do professor. Libâneo (1994) reconhece que os métodos de ensino devem estimular a atividade mental dos alunos, favorecendo a observação, a comparação, a análise e a síntese, e não apenas a memorização de informações. O que

o autor recusa não é a participação discente, mas a ideia de que a participação, por si só, dispensaria a organização didática do conhecimento. Nesse sentido, a mediação docente em Libâneo pode ser compreendida como a instância que articula, de modo intencional, a atividade do aluno e a lógica interna dos conteúdos a serem ensinados, sem reduzir o processo a um desses dois polos.

2.2 Entre o autoritarismo e a ausência: a crítica de Libâneo às falsas alternativas

Em *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, Libâneo (2011) analisa as transformações que atingem a identidade profissional docente diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas. O autor identifica um duplo risco que ronda a prática pedagógica contemporânea. De um lado, permanece a tentação autoritária, que concebe o professor como detentor exclusivo do saber e do poder em sala de aula, silenciando a participação dos estudantes e reduzindo o ensino à transmissão vertical de conteúdos. De outro, cresce a tentação oposta, que Libâneo associa a leituras apressadas de pedagogias participativas, segundo as quais o professor deveria se retirar, evitando intervir diretamente sobre o processo de aprendizagem, sob pena de reproduzir relações autoritárias.

Para Libâneo, ambas as posições fracassam por razões distintas, mas convergentes. O professor autoritário impede a construção ativa do conhecimento pelos alunos, ao passo que o professor ausente, entregue apenas à condução de dinâmicas participativas sem direção clara, não garante que a aprendizagem efetivamente ocorra. Entre esses dois extremos, o autor situa o professor mediador, aquele que reconhece a atividade e a fala dos estudantes como ponto de partida legítimo do processo pedagógico, mas que não abre mão de organizar, problematizar e sistematizar o conhecimento em função de finalidades formativas.

Essa crítica é particularmente relevante para pensar contextos escolares marcados pela diversificação de métodos ativos, pela valorização do protagonismo estudantil e, mais recentemente, pela incorporação de tecnologias digitais no cotidiano escolar. Nesses cenários, corre-se o risco de confundir mediação com neutralidade, como se o simples fato de o professor abrir espaço para a fala dos alunos ou para o uso de ferramentas tecnológicas bastasse para garantir aprendizagem significativa. Libâneo (1994; 2011) insiste que a mediação pedagógica é sempre intencional, e que essa intencionalidade não pode ser delegada nem à espontaneidade do grupo nem, como se discutirá adiante, a sistemas automatizados de geração de conteúdo.

3 O DIÁLOGO E A TENSÃO PRODUTIVA COM PAULO FREIRE

3.1 Convergências: diálogo, consciência crítica e leitura do mundo

Ainda que o eixo temático deste artigo esteja centrado na obra de Libâneo, não é possível discutir mediação docente na tradição pedagógica brasileira sem reconhecer a contribuição decisiva de Paulo Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) critica o que denomina educação bancária, na qual o professor deposita conteúdos em alunos concebidos como recipientes vazios, relação que reproduz, no plano pedagógico, estruturas mais amplas de opressão social. Contra essa concepção, Freire propõe uma pedagogia dialógica, fundada na problematização da realidade e na construção compartilhada do conhecimento entre educador e educandos.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que o ato de ensinar exige do professor rigor metodológico, pesquisa, criticidade, ética e respeito à autonomia do educando, sem que isso implique a ausência de direção pedagógica. Essa formulação aproxima Freire de Libâneo em um ponto essencial: ambos recusam a ideia de que ensinar se resume à exposição unilateral de conteúdos, e ambos reconhecem que a aprendizagem depende de um processo ativo de construção de sentido pelos sujeitos envolvidos. Para os dois autores, a passividade do aluno diante do saber compromete tanto a qualidade da aprendizagem quanto a formação de sujeitos críticos.

Há, portanto, um campo comum entre Freire e Libâneo, que diz respeito à recusa da transmissão mecânica de conteúdos e à valorização da atividade cognitiva e social dos estudantes no processo de ensino. Essa convergência permite situar a mediação docente, tal como formulada por Libâneo, não como uma alternativa oposta ao pensamento freireano, mas como um desdobramento que busca dar consistência didática à dimensão dialógica defendida por Freire, evitando que o diálogo em sala de aula se esvazie em conversa sem direção.

3.2 Divergências produtivas: o risco da facilitação vazia segundo Libâneo

A convergência entre os dois autores não deve obscurecer uma diferença de ênfase relevante. Enquanto a obra de Freire concentra-se, sobretudo, na dimensão política e existencial da relação pedagógica, voltada à conscientização e à superação de relações opressoras, a obra de Libâneo dedica atenção mais sistemática à organização didática do ensino, isto é, aos processos concretos pelos quais o conhecimento é selecionado, sequenciado e ensinado. Essa diferença de

ênfase evidencia um risco para o qual Libâneo (1994) chama atenção, a saber, o de transformar a valorização do diálogo em uma espécie de facilitação vazia, na qual o professor evita intervir sobre o conteúdo por temor de repetir práticas autoritárias.

Esse risco não decorre da obra de Freire em si, que jamais dispensou a exigência de rigor e de direção pedagógica, mas de leituras simplificadas que associam participação a ausência de mediação. É nesse ponto que a contribuição de Libâneo se mostra particularmente útil, pois oferece categorias que permitem distinguir entre uma mediação intencional, que organiza e conduz o diálogo em função de objetivos de aprendizagem, e uma condução meramente procedimental, que reduz o papel docente à administração de turnos de fala.

Essa distinção encontra ressonância na noção de mediação elaborada por Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento cognitivo depende da interposição de instrumentos e signos socialmente elaborados entre o sujeito e o objeto de conhecimento, processo no qual o outro mais experiente, e entre eles o professor, desempenha papel decisivo. Tanto Freire quanto Libâneo podem ser lidos, cada um a seu modo, como herdeiros dessa matriz, que recusa tanto o inatismo quanto o empirismo ingênuo na explicação da aprendizagem. A leitura conjunta desses três autores permite afirmar que a mediação docente, para ser efetiva, precisa reunir abertura ao diálogo e à participação dos estudantes com direção intencional sobre os conteúdos e os processos de sistematização do conhecimento, sem que uma dimensão substitua a outra.

É importante ressaltar, ainda, que essa leitura conjunta de Freire, Libâneo e Vygotsky não pretende diluir as diferenças teóricas e políticas entre os autores em um consenso artificial. Freire escreve a partir de uma matriz filosófica marcada pelo existencialismo cristão e pela crítica radical às estruturas de opressão social, enquanto Libâneo dialoga mais diretamente com a psicologia histórico-cultural e com a tradição da didática enquanto campo científico relativamente autônomo. O que se defende aqui é que essas diferenças, longe de inviabilizar o diálogo, permitem justamente identificar com maior precisão o que cada tradição tem a oferecer à compreensão da mediação docente, sendo a contribuição de Libâneo especialmente fecunda para pensar a dimensão propriamente didática desse processo, foco central deste artigo.

4 A MEDIAÇÃO DOCENTE DIANTE DO DESAFIO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

4.1 Inteligência artificial generativa na sala de aula: entre ferramenta e agente

A disseminação de sistemas de inteligência artificial generativa capazes de produzir textos,

resumos, explicações e exercícios em resposta a comandos simples representa uma transformação significativa no ecossistema escolar. Selwyn (2019) observa que a incorporação de tecnologias digitais na educação costuma ser acompanhada de um discurso de solucionismo tecnológico, segundo o qual problemas pedagógicos complexos, como desigualdade de aprendizagem, desmotivação ou defasagem de conteúdo, poderiam ser resolvidos primordialmente por meio de ferramentas automatizadas, independentemente das condições sociais e institucionais em que a escola está inserida. Essa perspectiva tende a subestimar o papel do professor como mediador do processo educativo, deslocando para o sistema tecnológico funções que, na tradição pedagógica examinada neste artigo, são atribuídas ao trabalho docente. Holmes, Bialik e Fadel (2019) descrevem esse movimento como parte de uma transição mais ampla, na qual sistemas adaptativos e generativos passam a assumir funções antes exclusivas do professor, como a explicação de conteúdos e a personalização de exercícios, sem que estejam necessariamente subordinados a uma intencionalidade pedagógica explícita. Kasneci *et al.* (2023), em análise voltada especificamente aos grandes modelos de linguagem, reconhecem o potencial desses sistemas para ampliar o acesso ao conhecimento e personalizar o ensino, mas advertem que seu uso produtivo depende do desenvolvimento, por professores e estudantes, de competências críticas para avaliar a confiabilidade, os limites e os vieses das respostas geradas, competências que não emergem espontaneamente do simples acesso à tecnologia.

É preciso, no entanto, evitar tanto o entusiasmo acrítico quanto a rejeição integral dessas tecnologias. A inteligência artificial pode operar como ferramenta a serviço da mediação docente, quando utilizada para ampliar o repertório de exemplos, gerar materiais de apoio, personalizar exercícios ou oferecer explicações complementares sob orientação do professor. Mas pode também operar como agente que se substitui à mediação, quando estudantes recorrem diretamente a sistemas de inteligência artificial para obter respostas prontas, sem que essas respostas passem pelo crivo da explicação, da problematização e da sistematização que caracterizam, segundo Libâneo (1994), o trabalho pedagógico intencional. A diferença entre essas duas possibilidades não está na tecnologia em si, mas no modo como ela é integrada, ou não, ao processo de mediação conduzido pelo professor.

Essa distinção pode ser observada em situações concretas do cotidiano escolar. Quando um professor utiliza um sistema de inteligência artificial para gerar diferentes versões de um mesmo exercício, adaptadas a distintos níveis de dificuldade, e em seguida seleciona, ajusta e contextualiza esses materiais para a realidade de sua turma, a tecnologia está a serviço da mediação, reforçando funções já descritas por Libâneo (1994), como a seleção e a organização de conteúdos. Já quando

um estudante submete a um sistema de inteligência artificial a resolução integral de uma tarefa, sem qualquer mediação sobre o processo de compreensão do conteúdo, a tecnologia ocupa o lugar que, na formulação do autor, caberia à intervenção pedagógica intencional. A mesma ferramenta, portanto, pode reforçar ou esvaziar a mediação docente, a depender do modo como se integra à relação entre professor, aluno e conhecimento.

4.2 Riscos da *desmediação* algorítmica

Se Libâneo (2011) já alertava para o risco de uma facilitação vazia, decorrente de leituras apressadas de pedagogias participativas, a inteligência artificial introduz uma nova modalidade desse mesmo risco, que se pode nomear como *desmediação algorítmica*. Trata-se da situação em que o professor, pressionado pelo tempo escolar e pela disponibilidade imediata de respostas fornecidas por sistemas automatizados, delega a esses sistemas funções que, na formulação de Libâneo, compõem o núcleo da mediação didática, como a explicação, a problematização e a sistematização do conhecimento.

Esse fenômeno se manifesta de diferentes formas. Estudantes podem utilizar sistemas de inteligência artificial para elaborar trabalhos e respostas sem qualquer mediação docente sobre o processo de produção do conhecimento, comprometendo tanto a aprendizagem quanto a formação do pensamento crítico. Professores, por sua vez, podem utilizar essas mesmas ferramentas para gerar planos de aula, avaliações e materiais didáticos sem submeter esses conteúdos a uma leitura crítica e contextualizada, reproduzindo abordagens genéricas que não dialogam com a realidade concreta de suas turmas. Em ambos os casos, verifica-se um deslocamento da intencionalidade pedagógica do sujeito humano para o sistema técnico, movimento que se aproxima, guardadas as diferenças, do que Freire (1987) denominava educação bancária, na medida em que o conteúdo volta a ser depositado, agora por meio de uma interface algorítmica, em sujeitos que não participam da construção do próprio conhecimento.

A UNESCO (2021), em documento de orientação para gestores e formuladores de políticas públicas sobre inteligência artificial e educação, recomenda que o desenvolvimento e a utilização dessas tecnologias na escola sejam conduzidos a partir de uma abordagem centrada no ser humano, que preserve a autonomia profissional docente e a supervisão pedagógica sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados por sistemas automatizados. Em documento posterior, dedicado especificamente à inteligência artificial generativa, a UNESCO (2023) reitera essa orientação e acrescenta que a adoção dessas ferramentas nas escolas deve ser precedida de processos de

validação pedagógica conduzidos pelos próprios educadores, e não apenas pelos fornecedores da tecnologia, de modo a evitar que decisões técnicas substituam decisões propriamente pedagógicas. Essa recomendação converge com a tese central deste artigo, segundo a qual a mediação docente não pode ser transferida, nem parcial nem integralmente, a sistemas técnicos desprovidos de intencionalidade pedagógica e de compromisso ético com a formação dos estudantes.

4.3 Reconfigurar a mediação: a atualidade de Libâneo na cultura digital

A crítica à *desmediação algorítmica* não implica recusar a presença da inteligência artificial na escola, mas exige reconfigurar, à luz do pensamento de Libâneo, o que significa mediar em contextos digitais. Se, na formulação clássica do autor, o professor mediava a relação entre o aluno e o conhecimento sistematizado, na cultura digital essa mediação passa a incluir também a relação entre o aluno e as respostas geradas por sistemas de inteligência artificial, que se apresentam como fontes de conhecimento aparentemente neutras e definitivas, mas que reproduzem os limites, os vieses e as lacunas dos dados com que foram treinados.

Nesse cenário, o professor assume uma função que se pode descrever como mediação de segunda ordem, isto é, a mediação não apenas do conteúdo escolar, mas do próprio processo pelo qual os estudantes acessam, avaliam e se apropriam criticamente das respostas oferecidas por essas tecnologias. Trata-se de recuperar, em nova chave, as funções que Libâneo (1994) atribui à mediação docente, a saber: a definição de objetivos, agora estendida à pergunta sobre para que se utiliza a inteligência artificial em cada situação de aprendizagem; a seleção e organização de conteúdos, agora incluindo a curadoria crítica das respostas geradas pelos sistemas; a explicação, que passa a envolver também o esclarecimento sobre como esses sistemas funcionam e quais são seus limites; a intervenção, por meio de perguntas que problematizem as respostas automatizadas; e a sistematização, que integra o que foi produzido pela inteligência artificial a uma compreensão mais ampla e crítica do conhecimento.

Essa reconfiguração dialoga também com a exigência freireana de leitura crítica do mundo, na medida em que compreender o funcionamento e os limites da inteligência artificial se torna, na sociedade contemporânea, dimensão relevante da consciência crítica que Freire (1996) associa à autonomia do sujeito. Não se trata, portanto, de opor Libâneo e Freire diante do desafio tecnológico, mas de reconhecer que a categoria de mediação intencional, elaborada com maior sistematicidade por Libâneo, oferece instrumentos conceituais especialmente adequados para orientar essa reconfiguração, ao recusar tanto a rejeição tecnofóbica da inteligência artificial quanto sua

incorporação acrítica como substituto do trabalho docente.

Do ponto de vista da formação de professores, essa discussão aponta para a necessidade de incorporar, aos saberes docentes já consolidados, novas competências relacionadas à compreensão do funcionamento dos sistemas de inteligência artificial, aos seus limites éticos e epistemológicos, e às estratégias pedagógicas capazes de integrar essas tecnologias sem abrir mão da intencionalidade que, para Libâneo (1994; 2011), define o próprio sentido do trabalho docente. Como já apontavam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ao discutirem as políticas de formação e profissionalização docente diante das transformações da escola contemporânea, a atualização dos saberes profissionais não pode prescindir de uma reflexão crítica sobre as condições institucionais e políticas em que se realiza o trabalho docente, condição que se torna ainda mais urgente diante da rápida disseminação da inteligência artificial nos sistemas escolares. Formar professores para mediar criticamente o uso da inteligência artificial é, nesse sentido, uma exigência contemporânea que atualiza, sem contradizer, o núcleo mais consistente da didática libaneana.

Essa reconfiguração da mediação docente tem, por fim, implicações institucionais que extrapolam a sala de aula individual. Decisões sobre quais sistemas de inteligência artificial serão adotados pelas escolas, sobre como os dados dos estudantes são tratados por essas ferramentas e sobre quais critérios pedagógicos orientam sua utilização não podem ser deixadas exclusivamente a fornecedores tecnológicos ou a lógicas de mercado, sob pena de esvaziar ainda mais a autonomia profissional docente. Cabe às redes de ensino, em diálogo com os próprios professores, definir políticas de uso da inteligência artificial que reforcem, e não substituam, a mediação pedagógica intencional, retomando o horizonte teórico proposto por Libâneo como referência para pensar essas escolhas institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou demonstrar que a categoria de mediação docente, elaborada de forma consistente por José Carlos Libâneo desde a obra *Didática*, oferece um instrumental teórico relevante para compreender tanto os impasses das pedagogias participativas quanto os desafios contemporâneos colocados pela inteligência artificial na escola. Partindo da pergunta sobre quem garante a aprendizagem quando o professor se limita a facilitar a participação dos estudantes, o artigo situou essa questão no interior de um debate mais amplo entre o professor autoritário, o professor ausente e o professor mediador, distinção proposta por Libâneo para pensar a identidade profissional docente diante das transformações educacionais recentes.

O diálogo com Paulo Freire permitiu qualificar essa discussão, evidenciando que a valorização do diálogo, da participação e da consciência crítica, centrais na pedagogia freireana, não se opõe à exigência de mediação intencional defendida por Libâneo, mas encontra nela uma via de sistematização didática. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que apropriações simplificadas do legado de Freire podem produzir, na prática escolar, uma facilitação vazia, que Libâneo criticou por comprometer a efetiva aprendizagem dos conteúdos, sobretudo dos estudantes que dependem da escola como principal via de acesso ao saber sistematizado.

Projetada sobre o desafio da inteligência artificial, essa discussão revelou que a mediação docente permanece indispensável, ainda que precise ser reconfigurada. A disseminação de sistemas de inteligência artificial generativa introduz uma nova modalidade de risco, aqui denominada desmediação algorítmica, que desloca para sistemas técnicos funções pedagógicas que, na perspectiva de Libâneo, exigem intencionalidade humana. Frente a esse risco, defendeu-se que o professor deve assumir uma mediação de segunda ordem, voltada não apenas ao conteúdo escolar, mas ao próprio uso crítico da inteligência artificial pelos estudantes, articulando as funções clássicas da mediação didática, tais como definição de objetivos, seleção de conteúdos, explicação, intervenção e sistematização, à compreensão dos limites e implicações éticas dessas tecnologias.

Conclui-se, assim, que o pensamento de Libâneo, longe de ser superado pelas transformações tecnológicas contemporâneas, oferece categorias especialmente úteis para orientar uma apropriação crítica e pedagogicamente intencional da inteligência artificial na escola, evitando tanto a nostalgia de um ensino exclusivamente transmissivo quanto a delegação acrítica das funções docentes às máquinas.

6 LIMITES DO ESTUDO E AGENDA DE PESQUISAS FUTURAS

As conclusões apresentadas devem ser lidas à luz de limitações inerentes ao desenho teórico-bibliográfico e ensaístico adotado neste artigo. Em primeiro lugar, tratando-se de um estudo conceitual, a análise não incorporou dados empíricos sobre práticas efetivas de mediação docente mediadas por inteligência artificial em salas de aula concretas, de modo que as hipóteses aqui formuladas, sobretudo a noção de desmediação algorítmica, carecem de verificação em contextos escolares específicos. Em segundo lugar, a opção por concentrar a análise no diálogo entre Libâneo e Freire, ainda que justificada pela centralidade desses autores na tradição pedagógica brasileira, deixou de explorar outras matrizes teóricas relevantes para pensar mediação e tecnologia, como os estudos de ciência, tecnologia e sociedade e as abordagens críticas da educação digital. Em terceiro

lugar, a literatura internacional sobre inteligência artificial generativa mobilizada neste artigo corresponde a um campo de pesquisa em rápida transformação, cujas publicações mais recentes podem revisar ou qualificar os diagnósticos aqui apresentados.

Diante dessas limitações, sugere-se como agenda de pesquisas futuras a realização de estudos empíricos, de natureza qualitativa ou mista, que investiguem como professores da educação básica e superior percebem e utilizam sistemas de inteligência artificial generativa em suas práticas de mediação didática, bem como pesquisas comparativas entre redes de ensino com diferentes políticas de uso dessas tecnologias. Seria também produtivo investigar, em diálogo com a psicologia histórico-cultural, de que modo a mediação algorítmica interfere nos processos de internalização descritos por Vygotsky (1991), e examinar, por meio de estudos de formação docente, quais competências pedagógicas específicas seriam necessárias para qualificar criticamente o uso da inteligência artificial em contextos escolares distintos, considerando as desigualdades de acesso à tecnologia entre redes públicas e privadas de ensino.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

HOLMES, W.; TUOMI, I. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542-570, 2022.

KASNECI, E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, v. 103, art. 102274, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. **Inteligência artificial e educação: guia para formuladores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAWACKI-RICHTER, O.; MARÍN, V. I.; BOND, M.; GOUVERNEUR, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 39, 2019.

i Gabriel Felipe Martins Rocha

Mestre em Filosofia | Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia | Belo Horizonte | MG | Brasil

Gabriel Felipe M. Rocha é graduado em História pelo Centro Universitário de Caratinga; mestre em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte (área de pesquisa: Ética e antropologia filosófica) e doutorando em Teologia Sistemática pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

E-mail: gabriel.martins.rocha@educacao.mg.gov.br | ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6973-6567>

ii Jorge Luiz dos Santos

Mestre em Química | Universidade Federal de Viçosa | Viçosa | MG | Brasil

Professor pela Rede Estadual de Educação e doutorando em Química pela Universidade Federal de Viçosa.

E-mail: jorge.l.santos@ufv.br | ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3837-9330>

iii Leandro Silva de Paula

Doutor em Educação | Doutor em Educação | Universidade Federal de Ouro Preto | Ouro Preto | MG | Brasil

Professor de pós graduação na Universidade Federal de Ouro Preto -UFOP.

E-mail: E-mail: leandroufop204@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5784-5774>

Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editores responsáveis

Guilherme José Pereira; Paola Gabriela da Costa Arantes.

Como citar este artigo ABNT e APA:

ROCHA, Gabriel Felipe Martins; SANTOS, Jorge Luiz dos; PAULA, Leandro Silva de. Mediação Docente em Tempos de Inteligência Artificial: a Atualidade do Pensamento de José Carlos Libâneo. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 98-112, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p98-112>

Rocha, G. F. M., Santos, J. L., & Paula, L. S. (2026). Mediação Docente em Tempos de Inteligência Artificial: a Atualidade do Pensamento de José Carlos Libâneo. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 14(23), 98-112. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p98-112>