

PROFESSOR DO FUTURO: MEDIADOR, MENTOR OU FACILITADOR?

TEACHER OF THE FUTURE: MEDIATOR, MENTOR, OR FACILITATOR?

Maria Lucia de Jesus Silva Vogado

Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB)

luciapkt@gmail.com

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar como o professor contemporâneo passou a ser compreendido como mediador, orientador ou facilitador da aprendizagem, em contraste com o modelo centrado na transmissão de conteúdos. O tema abordou a reconfiguração do papel docente no cenário educacional contemporâneo, considerando a mediação pedagógica, a formação profissional para atuação em metodologias ativas e a relação entre vínculo pedagógico e aprendizagem significativa. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada por meio da seleção, leitura e análise interpretativa de artigos científicos pertinentes ao recorte temático, com base em critérios de relevância, atualidade e aderência aos objetivos do estudo. A análise permitiu verificar que o professor deixou de ser concebido apenas como expositor de conteúdos e passou a assumir funções mais amplas, ligadas à organização de experiências formativas, ao acompanhamento discente e à construção de relações pedagógicas mais dialógicas. Também se observou que esse reposicionamento exigiu formação contínua, reflexão sobre a prática e apoio institucional, uma vez que as exigências da docência contemporânea ultrapassaram a dimensão estritamente instrucional. Concluiu-se que a redefinição do papel docente expressou mudanças mais amplas nas concepções de ensino e aprendizagem, reafirmando a centralidade do professor em bases mais interativas, relacionais e formativas.

Palavras-chave: mediação pedagógica; orientação docente; facilitação da aprendizagem; protagonismo discente; relação pedagógica.

Abstract: This article aimed to analyze how the contemporary teacher came to be understood as a mediator, guide, or facilitator of learning, in contrast to the model centered on content transmission. The theme addressed the reconfiguration of the teaching role in the contemporary educational context, considering pedagogical mediation, professional development for work with active methodologies, and the relationship between pedagogical bonding and meaningful learning. Methodologically, this was a bibliographic study with a qualitative approach, carried out through the selection, reading, and interpretive analysis of scientific articles related to the thematic scope, based on criteria of relevance, recency, and alignment with the study objectives. The analysis showed that the teacher was no longer conceived only as a content expositor and began to assume broader functions related to the organization of formative experiences, student guidance, and the construction of more dialogical pedagogical relationships. It was also observed that this repositioning required continuous development, reflection on practice, and institutional support, since the demands of contemporary teaching extended beyond the strictly instructional dimension. It was concluded that the redefinition of the teaching role expressed broader changes in conceptions of teaching and learning, reaffirming the centrality of the teacher on more interactive, relational, and formative bases.

Keywords: pedagogical mediation; teaching guidance; learning facilitation; student protagonism; pedagogical relationship.



A Revista Missioneira está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

INTRODUÇÃO

A discussão desenvolvida neste artigo voltou-se para a reconfiguração do papel docente no cenário educacional contemporâneo, com ênfase na passagem do professor de uma posição centrada na transmissão de conteúdos para outra, vinculada à mediação da aprendizagem, ao acompanhamento formativo e à construção de vínculos pedagógicos mais significativos. O recorte adotado privilegiou três dimensões articuladas desse debate: a mediação da aprendizagem, a formação docente para atuação em metodologias ativas e a relação entre facilitação pedagógica e aprendizagem significativa. Esse enfoque permitiu examinar a docência em sua dimensão pedagógica, relacional e profissional, considerando transformações que atravessaram o trabalho do professor nas últimas décadas.

A escolha do tema justificou-se pela relevância assumida, no debate educacional recente, pelas discussões sobre mediação pedagógica, metodologias ativas, formação contínua e aprendizagem significativa. Pinto (2024) sustentou que o professor contemporâneo passou a conviver com exigências ampliadas, que ultrapassaram a docência entendida apenas como exposição de conteúdos. Cambi e Caldeira (2023) mostraram que a figura do professor mediador-orientador foi sendo produzida em oposição ao modelo transmissivo. Medeiros *et al.* (2022), por sua vez, evidenciaram que o trabalho com metodologias ativas exige revisão permanente da prática e investimento em desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o tema mostrou-se pertinente por permitir refletir sobre a docência para além de uma visão restrita à função expositiva.

Diante desse quadro, a questão norteadora que orientou o artigo foi a seguinte: ‘De que modo o professor do futuro passou a ser compreendido como mediador, mentor ou facilitador da aprendizagem no contexto educacional contemporâneo?’. Essa pergunta foi formulada com o objetivo de reunir perspectivas teóricas voltadas à atuação docente em chave mais ampla, considerando o reposicionamento do professor diante da aprendizagem, da formação profissional e da relação pedagógica.

O objetivo geral do artigo consistiu em analisar como o professor contemporâneo passou a ser compreendido como mediador, orientador ou facilitador da aprendizagem, em contraste com o modelo centrado na transmissão de conteúdos. Como objetivos específicos, buscaram-se compreender a mediação da aprendizagem no contexto contemporâneo, examinar a relação entre formação docente, desenvolvimento profissional e metodologias ativas, e discutir o papel do professor facilitador na construção do vínculo pedagógico e na promoção da aprendizagem significativa.

No plano metodológico, o estudo assumiu caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, a partir da leitura, seleção e interpretação de produções científicas pertinentes ao recorte temático. Para a localização dos estudos, utilizaram-se palavras-chave entre aspas simples, como ‘professor mediador’, ‘professor facilitador’, ‘aprendizagem significativa’, ‘metodologias ativas’, ‘formação docente’ e ‘vínculo pedagógico’, bem como combinações simples entre esses termos. A base escolhida foi a SciELO, compreendida como biblioteca eletrônica de periódicos científicos, cuja função consistiu em viabilizar o acesso a artigos acadêmicos reconhecidos e alinhados ao objeto investigado.

Os critérios de inclusão contemplaram textos publicados em período recente, com

aderência direta ao tema, relevância para os objetivos do artigo e contribuição efetiva para a análise proposta. Foram priorizados estudos que discutissem o professor como mediador ou facilitador, a formação para atuação em metodologias ativas e os elementos relacionais envolvidos na aprendizagem significativa. Em contrapartida, excluíram-se materiais repetidos, publicações com foco distante do recorte definido e textos que não respondiam às questões centrais do estudo.

No plano teórico, o artigo dialogou principalmente com Pinto (2024), cuja reflexão sobre o professor facilitador, à luz da teoria humanista de Carl Rogers, ofereceu elementos para pensar autenticidade, empatia, confiança e aprendizagem significativa. Também se apoiou em Cambi e Caldeira (2023), que analisaram a constituição discursiva do professor mediador-orientador e mostraram a passagem de uma docência centrada na transmissão para outra, vinculada à orientação e à participação ativa do estudante. Além disso, recorreu-se a Medeiros *et al.* (2022), que discutiram a formação docente em metodologias de aprendizagem ativa, evidenciando a importância do desenvolvimento profissional contínuo, dos espaços reflexivos e do apoio institucional à prática pedagógica.

Ao longo do desenvolvimento, o texto procurou demonstrar que a redefinição do papel docente não se limitou à substituição de termos, mas envolveu mudanças mais amplas nas concepções de ensino, aprendizagem e relação pedagógica. Desse modo, a argumentação articulou a discussão sobre a mediação docente, a continuidade formativa requerida pelas metodologias ativas e a importância do vínculo pedagógico para a construção de experiências de aprendizagem com maior sentido para o estudante.

Por fim, este artigo foi estruturado em três capítulos centrais, além das seções de 'Metodologia', 'Resultados e Discussões' e 'Conclusão'. O primeiro capítulo, 'O professor como mediador da aprendizagem no contexto contemporâneo', tratou da reconfiguração da docência em oposição ao modelo transmissivo. O segundo, 'Formação docente e desenvolvimento profissional para atuação em metodologias ativas', discutiu a necessidade de continuidade formativa e de revisão da prática pedagógica. O terceiro, 'Professor facilitador, vínculo pedagógico e aprendizagem significativa', analisou a importância da autenticidade, da empatia e da confiança na relação entre professor e estudante.

METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, escolhida por possibilitar a identificação, a seleção e a análise de produções científicas alinhadas ao problema investigado e aos objetivos propostos. Esse tipo de estudo mostrou-se pertinente porque permitiu reunir contribuições teóricas sobre o professor como mediador da aprendizagem, a formação docente para metodologias ativas e a relação entre vínculo pedagógico e aprendizagem significativa. Assim, o percurso metodológico favoreceu a construção de uma base conceitual consistente para a redação do artigo e para a articulação entre os eixos analisados.

Do ponto de vista teórico-metodológico, adotou-se a compreensão de Minayo (2011) acerca da pesquisa qualitativa, especialmente por enfatizar que a organização do material recolhido constitui etapa decisiva para a interpretação dos dados e para a definição do objeto de estudo. Nessa direção, a autora afirma que "a ordenação e organização do material recolhido constitui

um momento fundamental da pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador impregnar-se das informações e compreender o material empírico produzido no campo” (Minayo, 2011, p. 624). Além disso, suas reflexões também orientaram este trabalho ao destacar, em termos gerais, que uma análise qualitativa precisa tornar visíveis as escolhas do pesquisador, seus interesses e as dificuldades envolvidas na delimitação do objeto.

A aplicação dessas concepções ocorreu ao longo da elaboração do artigo, desde a definição do recorte até a organização final da escrita. Em um primeiro momento, delimitou-se o tema e formulou-se a questão norteadora. Em seguida, estabeleceram-se os eixos centrais da investigação, com base na relação entre docência contemporânea, mediação pedagógica, formação profissional e aprendizagem significativa. Posteriormente, realizou-se a busca, a leitura e a seleção dos textos, seguida pela organização analítica do material, de modo a identificar aproximações, diferenças e contribuições específicas entre os autores mobilizados.

Para a localização dos estudos, foram utilizadas palavras-chave simples, diretamente vinculadas ao tema, sempre apresentadas entre aspas curvas simples, como ‘professor mediador’, ‘professor facilitador’, ‘aprendizagem significativa’, ‘metodologias ativas’, ‘formação docente’ e ‘vínculo pedagógico’. Também foram empregados cruzamentos objetivos entre esses termos, como ‘professor mediador’ e ‘aprendizagem significativa’, ‘formação docente’ e ‘metodologias ativas’, além de ‘professor facilitador’ e ‘vínculo pedagógico’. Essas combinações ajudaram a refinar os resultados e a manter a busca aderente ao foco do artigo.

Como base de dados, utilizou-se a SciELO, entendida como biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos de diferentes áreas do conhecimento e disponibiliza textos acadêmicos em acesso aberto. Sua função, neste trabalho, foi permitir a localização de artigos publicados em veículos reconhecidos, o que contribuiu para a confiabilidade das fontes selecionadas. A escolha dessa base também favoreceu o acesso a produções em português, especialmente no campo da Educação, o que se mostrou adequado ao recorte temático e aos objetivos definidos.

Os critérios de inclusão contemplaram textos publicados em período recente, com aderência direta ao tema, relevância para os objetivos do artigo e contribuição efetiva para a análise proposta. Foram priorizados estudos que discutissem o professor como mediador ou facilitador, a formação para atuação em metodologias ativas e os elementos relacionais envolvidos na aprendizagem significativa. Em contrapartida, os critérios de exclusão abrangeram materiais repetidos, textos com foco distante do recorte adotado, publicações sem relação clara com a docência e estudos que, embora vinculados ao campo educacional, não respondiam às questões centrais do trabalho.

Os instrumentos utilizados consistiram em leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e organização temática dos conteúdos. Esse procedimento permitiu comparar argumentos, selecionar trechos mais relevantes, identificar pontos de aproximação e contraponto entre os autores e estruturar os capítulos do artigo de forma coerente. Desse modo, a metodologia não se limitou à reunião de referências, mas foi efetivamente aplicada na formação do artigo, orientando a construção do texto desde a busca das fontes até a interpretação final do material analisado.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A compreensão do professor como mediador da aprendizagem no contexto contemporâneo decorre de mudanças nas formas de conceber o ensino e o papel do estudante no processo educativo. Pinto (2024) sustenta que, na perspectiva rogeriana, a centralidade desloca-se para o aluno, enquanto o docente assume a função de facilitador da aprendizagem. Nessa direção, a mediação passa a envolver sensibilidade pedagógica, atenção às vivências discentes e condução do percurso formativo de modo significativo. Assim, o ato de ensinar deixa de estar restrito à exposição de conteúdos e passa a incluir acompanhamento, escuta e orientação.

Santana *et al.* (2026) oferecem contribuição direta à reflexão sobre o papel do professor na contemporaneidade ao defenderem que a inteligência artificial deve atuar como recurso de apoio, e não como substituição da mediação docente. Tal posicionamento evidencia que, em um cenário de ampliação das tecnologias educacionais, o professor assume funções cada vez mais relacionadas à orientação, ao acompanhamento, à curadoria de informações e à condução crítica do processo de aprendizagem. Desse modo, o debate sobre o professor do futuro não aponta para a perda de sua relevância, mas para a redefinição de sua atuação em bases mais dialógicas, estratégicas e formativas.

Além disso, Medeiros *et al.* (2022) reforçam que os métodos de aprendizagem ativa exigem superação de práticas reprodutivas e transmissivas, pois valorizam o protagonismo discente e a construção do conhecimento. Nesse cenário, o professor não desaparece nem perde relevância. Ao contrário, sua atuação torna-se ainda mais necessária, uma vez que cabe a ele planejar experiências, organizar situações didáticas e apoiar o estudante em seu processo formativo. Desse modo, a mediação não representa ausência de direção, mas transformação da direção pedagógica.

Sob outro ângulo, Cambi e Caldeira (2023) mostram que a figura do professor mediador-orientador não surge por acaso, mas resulta de uma reconfiguração discursiva que questiona a posição docente centrada apenas na transmissão. Para os autores, esse deslocamento está ligado a práticas que favorecem diálogo, equidade e aproximação entre conhecimento escolar e realidade do estudante. Com isso, o professor contemporâneo passa a ser visto como alguém que cria condições para que a aprendizagem faça sentido, em vez de apenas repassar conteúdos prontos e acabados. Nessa perspectiva, a mudança de posição docente pode ser sintetizada no seguinte trecho de Medeiros *et al.* (2022):

Referindo-se à utilização de métodos ativos de aprendizagem, tem-se constatado que o docente exerce um papel fundamental, pois é ele quem faz a mediação do processo e apoia o estudante na construção do conhecimento se pautando, essencialmente, no princípio dialógico. (Medeiros *et al.*, 2022, p. 2)

Esse entendimento aproxima-se do que Pinto (2024) defende ao afirmar que o professor facilitador precisa considerar os interesses, os conhecimentos prévios e as experiências do aluno. A mediação, nesse caso, não se limita ao controle da aula, mas abrange a criação de vínculos pedagógicos que favorecem confiança, participação e envolvimento. Cambi e Caldeira (2023) também dialogam com essa posição ao defenderem que a reorganização do ensino exige ruptura com a hierarquização rígida da relação professor-aluno. Portanto, a mediação se constitui como prática relacional e pedagógica ao mesmo tempo.

Por outro lado, os referenciais também permitem observar que esse novo papel amplia as exigências dirigidas ao docente. Pinto (2024) argumenta que o professor contemporâneo vive um novo profissionalismo, marcado por atribuições que ultrapassam a sala de aula e exigem capacidade de articulação com diferentes dimensões da vida escolar. Nesse ponto, há um contraponto importante. Embora a mediação seja valorizada como avanço pedagógico, ela também pode significar maior responsabilização do professor, que precisa lidar com demandas cognitivas, emocionais, sociais e institucionais de forma simultânea.

Ainda assim, os textos analisados indicam que a mediação docente constitui elemento decisivo para qualificar a aprendizagem. Medeiros *et al.* (2022) associam esse papel à construção do conhecimento em bases dialógicas, enquanto Cambi e Caldeira (2023) o vinculam à criação de ambientes mais colaborativos e reflexivos. Pinto (2024), por sua vez, destaca que o professor mediador favorece autoconfiança, participação e aprendizagem significativa. Nessa articulação, o docente deixa de ser compreendido como simples transmissor para ser reconhecido como sujeito que orienta, acompanha e dinamiza o processo educativo contemporâneo.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

A formação docente para atuação em metodologias ativas exige deslocamento de uma preparação centrada apenas no conteúdo para outra, mais ampla, ligada à mediação, à escuta e ao planejamento pedagógico. Medeiros *et al.* (2022) assinalam que esse processo precisa ser contínuo, pois o professor necessita revisar práticas, atualizar saberes e responder a novas demandas institucionais. Nessa mesma direção, Pinto (2024) afirma que o trabalho docente contemporâneo passou a envolver responsabilidades que excedem o espaço imediato da sala de aula.

Além disso, Pinto (2024) mostra que o chamado novo profissionalismo decorre das múltiplas exigências dirigidas ao professor, entre elas o domínio de tecnologias, a atenção às necessidades humanas dos estudantes e a atuação diante de situações sociais complexas. Tal leitura amplia a discussão de Medeiros *et al.* (2022), uma vez que a continuidade formativa deixa de ser apenas desejável e passa a ser condição para o exercício da docência. Assim, o desenvolvimento profissional assume caráter permanente e articulado ao cotidiano escolar.

Sob outro ângulo, Medeiros *et al.* (2022) indicam que esse percurso pode ocorrer por meio de educação continuada, educação permanente, cursos, oficinas, recursos digitais e espaços reflexivos. Essa variedade de estratégias sugere que a qualificação do professor não se restringe a uma única via de atualização. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que a instituição precisa participar ativamente desse processo, criando condições para que o docente continue aprendendo de forma sistemática e coerente com as necessidades do ensino. Nessa perspectiva, Pinto (2024, p. 9) sintetiza de modo expressivo a insuficiência de uma preparação meramente conteudista:

Para o alcance da formação de alunos com esse olhar contemplativo, capaz de alcançar uma aprendizagem significativa, não é suficiente que o profissional docente saiba meramente, o conteúdo da disciplina que fundamenta a sua formação pedagógica. Para que os sujeitos de aprendizagem sejam capazes de ler o mundo sob uma ótica crítica e reflexiva para o exercício da vida em sociedade, para além de lecionar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, não é

suficiente uma formação conteudista, pois, o professor precisa de uma atuação que interaja com outras áreas do conhecimento, incorporando um conjunto de atitudes positivas e favoráveis à aprendizagem significativa. (Pinto, 2024, p. 9).

Esse entendimento dialoga com Cambi e Caldeira (2023), que defendem a necessidade de instrumentalizar o professor para fundamentar sua prática e compreender sua relevância no cotidiano da sala de aula. Para os autores, o trabalho pedagógico precisa ser organizado de modo mais preciso, a fim de favorecer ambientes em que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento. Desse modo, a qualificação profissional envolve tanto base teórica quanto capacidade de intervenção didática.

Do mesmo modo, Medeiros *et al.* (2022) mostram que os próprios docentes reconhecem a importância de diversificar as formas de continuar aprendendo, o que inclui espaços reflexivos, formação tecnológica e cursos específicos. Essa percepção aproxima-se da análise de Cambi e Caldeira (2023), segundo a qual a atuação docente requer planejamento capaz de transformar o ambiente de aprendizagem em espaço de reflexão e participação. Portanto, a preparação para metodologias ativas exige reelaboração contínua da prática, e não simples adesão a técnicas isoladas.

Entretanto, os referenciais também apresentam um contraponto importante. Medeiros *et al.* (2022) registram dificuldades de professores formados em modelos tradicionais, sobretudo no uso de TDICs e na adaptação a novas dinâmicas pedagógicas. Pinto (2024) reforça esse problema ao destacar o acúmulo de atribuições contemporâneas, o que pode afetar motivação e equilíbrio profissional. Assim, a defesa da renovação pedagógica não elimina os desafios concretos que atravessam o desenvolvimento da carreira docente.

Ainda nesse debate, Cambi e Caldeira (2023) contribuem ao mostrar que a formação profissional se relaciona à própria construção de uma nova representação do professor, agora associada à mediação, à orientação e à organização de contextos favoráveis à aprendizagem. Essa leitura permite compreender que o aperfeiçoamento docente não se limita ao domínio metodológico, mas alcança a redefinição do próprio papel profissional. Com isso, o desenvolvimento da carreira passa a ser também processo de ressignificação da docência.

Em síntese, a atuação em metodologias ativas requer formação contínua, apoio institucional e repertório pedagógico capaz de responder às exigências do presente. Pinto (2024) evidencia que a docência contemporânea demanda muito mais que domínio de conteúdo; Medeiros *et al.* (2022) apontam caminhos concretos para o crescimento profissional; e Cambi e Caldeira (2023) ressaltam a necessidade de fundamentar a ação pedagógica. Em conjunto, esses autores mostram que preparar o professor para esse cenário significa investir na reconstrução permanente de sua prática e de sua identidade profissional.

PROFESSOR FACILITADOR, VÍNCULO PEDAGÓGICO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A compreensão do professor facilitador exige reconhecer que a aprendizagem significativa não decorre apenas da exposição de conteúdos, mas também da qualidade da relação construída entre docente e estudante. Pinto (2024) sustenta que essa atuação se apoia em autenticidade, empatia e confiança. Nessa perspectiva, o vínculo pedagógico deixa de ocupar posição acessória e

passa a integrar o núcleo do trabalho educativo. Assim, ensinar implica criar condições relacionais favoráveis à participação, ao diálogo e ao envolvimento discente.

Além disso, Pinto (2024) mostra que a autenticidade docente possui papel decisivo nesse processo, pois a presença genuína do professor favorece um ambiente mais seguro para a expressão do estudante. Quando o educador não atua de modo artificial, tornam-se mais viáveis relações de respeito e proximidade intelectual. Com isso, o aluno tende a perceber o espaço escolar como lugar em que sua presença tem valor. Esse movimento fortalece a disposição para aprender, interagir e assumir responsabilidade pelo próprio percurso.

Nessa mesma direção, a compreensão empática amplia a qualidade da relação pedagógica, pois leva o professor a considerar o aluno em sua singularidade, em seu ritmo e em suas experiências. Pinto (2024) associa essa postura à capacidade de acolher concepções e trajetórias diversas sem reduzir o estudante a um receptor passivo. Tal leitura reforça a ideia de que a mediação docente exige escuta qualificada. Desse modo, a prática pedagógica passa a articular sensibilidade humana e intencionalidade formativa. Essa perspectiva pode ser sintetizada pelo autor Pinto (2024) no seguinte trecho:

Ante ao exposto, no exercício da compreensão empática, o professor facilitador da aprendizagem, é aquele que se importa com os alunos, com as suas vivências, com as suas concepções e acima de tudo, é aquele que acredita no potencial de aprendizagem do aluno, que muito tem a contribuir em prol do seu processo de ensino-aprendizado. (Pinto, 2024, p. 6).

Esse entendimento aproxima-se de Cambi e Caldeira (2023), que associam o trabalho do professor à colaboração, à mediação e à orientação no processo educativo. Em ambos os casos, o docente deixa de ocupar uma posição centrada exclusivamente na transmissão. Em seu lugar, assume a função de apoiar a construção do conhecimento em interação com o estudante. Portanto, o vínculo pedagógico ganha densidade porque passa a envolver participação ativa, acompanhamento e abertura ao diálogo.

Por sua vez, Cambi e Caldeira (2023) reforçam que o aluno precisa ser compreendido como sujeito ativo, responsável por seu processo de aprendizagem. Essa proposição dialoga com Pinto (2024), porque a relação entre professor e estudante não se reduz à proximidade afetiva, mas adquire dimensão intelectual e formativa. O estudante aprende melhor quando encontra um professor que o orienta sem anular sua autonomia. Dessa forma, a aprendizagem significativa depende de uma relação em que acolhimento e exigência caminham de modo articulado.

Sob outro ângulo, Medeiros *et al.* (2022) contribuem para essa discussão ao destacar a importância de espaços reflexivos e da aproximação entre teoria e prática. Ainda que o foco do estudo recaia sobre formação docente, suas contribuições ajudam a compreender que relações pedagógicas consistentes não se sustentam apenas por boa vontade individual. Elas exigem preparo, revisão permanente da prática e capacidade de responder às necessidades do contexto educativo. Assim, o professor facilitador também precisa de formação que o ajude a construir vínculos mais qualificados.

Em sala de aula, isso pode ser observado quando o professor propõe uma situação-problema relacionada ao cotidiano da turma, organiza grupos de discussão e acompanha o percurso com perguntas, escuta e intervenções pontuais, sem antecipar respostas prontas. Nessa situação, o estudante se percebe reconhecido e intelectualmente provocado. Ao mesmo tempo,

encontra apoio para formular hipóteses, rever ideias e sustentar argumentações. Com isso, a relação pedagógica deixa de ser abstrata e passa a se manifestar em práticas concretas de mediação.

Em suma, os referenciais analisados permitem afirmar que o professor facilitador contribui para a aprendizagem significativa quando articula autenticidade, empatia, orientação e confiança nas potencialidades do estudante. Pinto (2024) destaca a centralidade dessas qualidades na relação educativa; Cambi e Caldeira (2023) enfatizam a mediação e a participação ativa do aluno; e Medeiros *et al.* (2022) mostram a relevância da reflexão sobre a prática. Em conjunto, esses autores indicam que o vínculo pedagógico constitui elemento decisivo para uma experiência formativa mais participativa, humana e intelectualmente significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos selecionados indicou que a docência contemporânea vem sendo reinterpretada a partir de funções de mediação, orientação e facilitação da aprendizagem. Pinto (2024) associou esse deslocamento à ampliação das exigências dirigidas ao professor no contexto atual. Em paralelo, Cambi e Caldeira (2023) mostraram que a figura do docente mediador-orientador foi sendo construída em contraste com o modelo centrado na transmissão. Medeiros *et al.* (2022), por sua vez, evidenciaram que, nas metodologias ativas, o professor permanece elemento central do processo educativo, embora em bases distintas.

O significado desses achados está no fato de que o ensino passou a requerer não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de organizar experiências formativas, sustentar relações pedagógicas qualificadas e favorecer maior participação discente. Pinto (2024) destacou autenticidade, empatia e confiança como fundamentos dessa atuação. Cambi e Caldeira (2023) relacionaram a mediação à criação de ambientes colaborativos e orientados à participação. Já Medeiros *et al.* (2022) reforçaram que tal reposicionamento exige revisão contínua da prática profissional.

Além disso, os resultados dialogam com o movimento mais amplo de revisão das práticas pedagógicas tradicionais. Medeiros *et al.* (2022) apontaram que a qualificação docente para esse cenário tem ocorrido por meio de educação continuada, educação permanente, oficinas, recursos digitais e espaços reflexivos. Esse quadro se articula ao argumento de Pinto (2024), segundo o qual uma preparação apenas conteudista já não responde às exigências atuais. De modo complementar, Cambi e Caldeira (2023) evidenciaram que a redefinição do papel do professor acompanha mudanças mais amplas nas concepções de ensino, aprendizagem e participação estudantil.

Por outro lado, os estudos também revelaram tensões importantes. A valorização da mediação não significou, por si só, melhores condições para o exercício da docência. Pinto (2024) chamou atenção para a ampliação das atribuições profissionais, muitas vezes para além da dimensão pedagógica. Medeiros *et al.* (2022) registraram dificuldades de professores formados em lógicas tradicionais para atuar com novas dinâmicas e recursos tecnológicos. Assim, os achados sugerem que a mudança de concepção é relevante, mas sua efetivação depende de suporte institucional, tempo de estudo e condições adequadas de trabalho.

As limitações das descobertas também precisam ser consideradas. O estudo de Pinto (2024) apresentou natureza bibliográfica e reflexiva, o que oferece densidade conceitual, mas

restringe a observação empírica de diferentes contextos escolares. O trabalho de Cambi e Caldeira (2023) concentrou-se na constituição discursiva da figura docente no campo da modelagem matemática, o que exige cautela ao generalizar seus resultados para outras áreas. Medeiros *et al.* (2022), por sua vez, analisaram uma instituição específica da área da Saúde, com perfil profissional delimitado, o que também limita extrapolações mais amplas.

Alguns resultados que parecem parciais ou tensionados podem ser compreendidos à luz das próprias condições descritas pelos autores. Se os estudos valorizam autonomia discente, diálogo e participação, os mesmos referenciais mostram que tais princípios dependem de apoio institucional e processos formativos consistentes. Medeiros *et al.* (2022) evidenciaram que muitos docentes reconhecem a necessidade de continuar aprendendo, mas ainda operam em estruturas formativas restritas. Pinto (2024) reforçou essa leitura ao relacionar o novo profissionalismo a exigências crescentes que podem afetar motivação e permanência na carreira.

Diante disso, futuras pesquisas podem ampliar a compreensão sobre como a mediação docente se materializa em diferentes contextos escolares, especialmente na Educação Básica. Também se mostram pertinentes estudos que examinem a relação entre vínculo pedagógico, metodologias ativas e desenvolvimento profissional em distintas áreas do conhecimento. Além disso, investigações comparativas entre instituições e etapas de ensino podem oferecer bases mais consistentes para avaliar limites, possibilidades e condições de sustentação desse modelo de docência.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central proposta ao evidenciar que o professor, no contexto educacional contemporâneo, deixou de ser compreendido apenas como transmissor de conteúdos e passou a ocupar função mais ampla, ligada à mediação da aprendizagem, à construção de vínculos pedagógicos e à organização de experiências formativas mais participativas. A análise dos referenciais selecionados mostrou que essa mudança não se resume a uma alteração terminológica, mas expressa transformação mais profunda nas concepções de ensino, aprendizagem e atuação docente.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que se tornou possível examinar, de forma articulada, três eixos centrais do tema. O primeiro permitiu compreender o professor como mediador da aprendizagem no contexto contemporâneo, destacando sua função de orientar, acompanhar e criar condições para a participação discente. O segundo evidenciou que a atuação em metodologias ativas exige formação contínua, revisão permanente da prática e apoio institucional para que o docente responda às exigências atuais. O terceiro mostrou que a aprendizagem significativa se fortalece quando o trabalho pedagógico se apoia em autenticidade, empatia, confiança e diálogo, favorecendo relações educativas mais consistentes.

Além disso, o percurso analítico revelou que a redefinição do papel docente se relaciona tanto a mudanças pedagógicas quanto a novas demandas sociais e institucionais. Ficou evidente que a valorização da mediação e da facilitação não elimina a centralidade do professor, mas a ressignifica em bases mais dialógicas, colaborativas e formativas. Ao mesmo tempo, verificou-se que esse reposicionamento exige mais do que boa vontade individual, pois depende de formação adequada, tempo para reflexão, condições de trabalho e compromisso institucional com o

desenvolvimento profissional.

Do mesmo modo, as lacunas encontradas indicam que ainda há necessidade de aprofundar a compreensão sobre como esse modelo de docência se materializa em diferentes contextos escolares e áreas do conhecimento. Mostraram-se relevantes, portanto, futuras pesquisas que investiguem a mediação pedagógica na Educação Básica, a relação entre vínculo pedagógico e aprendizagem significativa em distintos componentes curriculares, bem como os efeitos das metodologias ativas sobre a prática docente em realidades institucionais diversas. Também se fazem pertinentes estudos voltados às condições concretas de trabalho e às políticas de formação que possam sustentar, de forma mais efetiva, esse novo perfil profissional.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, B.; CALDEIRA, A. D. Modelagem matemática, professor mediador-orientador e construtivismo: entrelaçamentos discursivos na constituição da figura docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280025, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280025>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- MEDEIROS, R. de O.; MARIN, M. J. S.; LAZARINI, C. A.; CASTRO, R. M. de; HIGA, E. de F. R. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 26, e210577, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210577>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357?id=8357>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- PINTO, T. R. C. O professor facilitador da segunda década do século XXI: reflexões acerca da teoria humanista de Carl Rogers. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 12, e82131247709, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i12.47709>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- SANTANA, A. C. de A.; CAPARROZ, L. H.; SILVA, R. L. da; OLIVEIRA, I. dos S.; SOUZA, T. F. da S.; SOUSA, F. P. de; MANENTI, G.; FREIRE, S. de S. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026. DOI: 10.56238/bocav25n74-027. Disponível em: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/8109>. Acesso em: 27 abr. 2026.