A educação contemporânea enfrenta o desafio de preparar as crianças para uma sociedade caracterizada pela transformação tecnológica, pela diversidade cultural e pela circulação permanente de informação. A crescente utilização de plataformas digitais, a introdução da inteligência artificial nos contextos educativos e a valorização de competências como a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico têm contribuído para transformar as práticas pedagógicas. Contudo, muitas das questões que orientam atualmente o debate educativo encontram fundamentos em teorias desenvolvidas ao longo do século XX. Os contributos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, David Ausubel, Albert Bandura e B. F. Skinner continuam a proporcionar instrumentos conceptuais relevantes para compreender como as crianças aprendem. A investigação publicada em 2025 e 2026 permite revisitar estas perspetivas, relacionando-as com os desafios atuais da educação e identificando possibilidades de articulação entre exploração, interação social, autonomia, conhecimentos prévios, aprendizagem por observação e reforço.

A importância da participação ativa da criança constitui um dos princípios que aproximam algumas destas teorias das práticas educativas contemporâneas. Piaget (1952) defendeu que o conhecimento resulta da interação entre o indivíduo e o ambiente, através de processos de assimilação e acomodação. Nesta perspetiva, a criança constrói progressivamente estruturas cognitivas que lhe permitem interpretar e reorganizar as experiências. Atualmente, esta abordagem encontra pontos de contacto com metodologias que valorizam a aprendizagem baseada em problemas, a experimentação e a participação ativa. Sharfeddin (2026), numa revisão sobre a aprendizagem ativa na educação pré-escolar, aborda a relação entre participação das crianças, ambiente educativo e desempenho académico. A aproximação entre estas perspetivas evidencia a importância de criar oportunidades para explorar, formular hipóteses e desenvolver estratégias de resolução de problemas.

Contudo, a valorização da aprendizagem ativa não significa que a descoberta autónoma seja sempre a estratégia mais adequada. A complexidade das tarefas, os conhecimentos previamente adquiridos e as necessidades individuais influenciam a capacidade das crianças para aprender através da exploração. Neste contexto, a perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978) continua a apresentar particular relevância. Ao defender que o desenvolvimento cognitivo está profundamente relacionado com as interações sociais e culturais, Vygotsky destacou a importância da orientação e da colaboração. O conceito de zona de desenvolvimento proximal permite compreender que determinadas aprendizagens se tornam

possíveis quando a criança recebe apoio adequado de alguém com maior domínio da tarefa.

Esta conceção adquire uma nova dimensão perante a crescente utilização de tecnologias educativas. As plataformas digitais e os sistemas de inteligência artificial podem disponibilizar explicações, propor atividades e adaptar determinados conteúdos às respostas dos alunos. Contudo, a existência de mecanismos tecnológicos de apoio não significa que estes desempenhem automaticamente a mesma função pedagógica que um educador. A interação humana envolve dimensões emocionais, culturais e relacionais que ultrapassam a apresentação de informações. Srichinda (2026), ao investigar abordagens pedagógicas centradas nos estudantes no ensino superior, destaca a importância do apoio docente e da participação ativa na construção do conhecimento. Embora este trabalho se concentre num contexto educativo distinto da infância, permite estabelecer uma relação conceptual com a necessidade de combinar autonomia e orientação nas práticas contemporâneas.

A articulação entre liberdade e estrutura encontra igualmente fundamentos na pedagogia de Montessori (1967). A sua proposta educativa valoriza a autonomia da criança através de ambientes preparados, materiais adequados e oportunidades de escolha. O educador assume a responsabilidade de observar, organizar o espaço e proporcionar condições que favoreçam a concentração e a independência. Esta perspetiva mantém relevância num período em que a educação procura desenvolver competências de autorregulação e aprendizagem autónoma. Lillard (2026), na obra The Montessori Difference: Considering the Evidence, revisita a investigação sobre a educação Montessori e discute a importância de avaliar empiricamente os seus princípios e resultados.

A atualidade desta abordagem manifesta-se particularmente na reflexão sobre a organização dos ambientes de aprendizagem. A introdução de tecnologias digitais, por exemplo, exige decisões sobre os recursos disponibilizados, as possibilidades de escolha e os objetivos pedagógicos. Um ambiente educativo não se torna automaticamente mais eficaz pela presença de dispositivos tecnológicos. A sua qualidade depende da adequação dos materiais, da intencionalidade educativa e das oportunidades que proporciona para desenvolver competências. Neste sentido, a pedagogia Montessori oferece um enquadramento para refletir sobre a relação entre autonomia, estrutura e responsabilidade, sem que isso implique considerar todos os recursos tecnológicos compatíveis com os seus princípios originais.

A aprendizagem significativa constitui outra dimensão fundamental para compreender os

desafios educativos atuais. Ausubel (1968) defendeu que a aquisição de novos conhecimentos depende da possibilidade de os relacionar com conceitos já existentes na estrutura cognitiva. Esta perspetiva torna-se particularmente importante numa sociedade caracterizada pela abundância de informação. O acesso imediato a conteúdos digitais não garante, por si só, a compreensão ou a construção de conhecimentos duradouros. Aprender exige selecionar informações, estabelecer relações e integrar novos conceitos em estruturas cognitivas progressivamente mais complexas.

A inteligência artificial generativa introduz novas possibilidades neste domínio, permitindo produzir explicações, exemplos e materiais adaptados a diferentes necessidades. Contudo, a utilização destas ferramentas deve considerar a importância dos conhecimentos prévios e da participação cognitiva dos alunos. Quando uma tecnologia apresenta respostas completas sem promover a reflexão, pode facilitar a realização imediata de determinadas tarefas sem assegurar a compreensão dos conteúdos. A teoria de Ausubel permite, assim, fundamentar a importância de organizar as experiências digitais em torno de objetivos claros, valorizando a relação entre novas informações e conhecimentos anteriormente adquiridos.

A dimensão social da aprendizagem também se transformou com a expansão dos ambientes digitais. As crianças e os jovens observam atualmente comportamentos, atitudes e formas de comunicação através de múltiplos contextos, incluindo plataformas digitais, vídeos educativos e redes sociais. A teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) oferece instrumentos para compreender estes processos. Segundo esta perspetiva, a aprendizagem pode ocorrer através da observação de modelos, sendo influenciada por mecanismos de atenção, retenção, reprodução e motivação. A relevância contemporânea desta abordagem manifesta-se na necessidade de compreender como os modelos presentes nos ambientes digitais podem influenciar comportamentos e expectativas.

Contudo, a aprendizagem por observação não se limita aos contextos tecnológicos. Os educadores continuam a desempenhar um papel fundamental enquanto modelos de comunicação, resolução de problemas e relacionamento interpessoal. A utilização pedagógica de tecnologias deve, por isso, integrar oportunidades de reflexão sobre os comportamentos observados, permitindo desenvolver capacidades de interpretação e avaliação crítica. A exposição a conteúdos digitais pode proporcionar experiências educativas diversificadas, mas também exige acompanhamento adequado às características e à maturidade dos alunos.

A influência das consequências dos comportamentos, estudada por Skinner (1953), permanece igualmente relevante na educação contemporânea. O condicionamento operante permite compreender como determinadas consequências podem aumentar ou diminuir a probabilidade de repetição de comportamentos. Atualmente, mecanismos inspirados nestes princípios encontram-se presentes em diferentes ambientes educativos, incluindo sistemas de pontos, recompensas e plataformas digitais que disponibilizam respostas imediatas às atividades realizadas. Contudo, importa distinguir a utilização de mecanismos de reforço da promoção de aprendizagens profundas. O reconhecimento dos progressos pode favorecer determinados comportamentos, mas não substitui a compreensão dos conteúdos nem o desenvolvimento da autonomia.

A crescente utilização da aprendizagem baseada em jogos ilustra a necessidade de articular diferentes perspetivas teóricas. Os jogos educativos podem proporcionar oportunidades de exploração, colaboração, resolução de problemas e reconhecimento dos progressos. No entanto, a sua eficácia depende da organização das atividades e dos objetivos pedagógicos. Showalter (2026), ao investigar a aprendizagem baseada no brincar e a preparação para a escolaridade, aborda a importância das experiências educativas centradas na participação das crianças. Esta abordagem permite estabelecer relações entre exploração, orientação e organização das experiências, demonstrando que a utilização de metodologias lúdicas exige intencionalidade pedagógica.

A investigação contemporânea também evidencia a necessidade de considerar as diferenças individuais e a diversidade dos contextos educativos. As crianças apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento, experiências familiares, conhecimentos prévios e necessidades de aprendizagem. A aplicação de uma única metodologia, independentemente das características dos alunos, dificilmente responde a esta diversidade. Elturki (2026), ao abordar o planeamento e o desenvolvimento curricular, considera a importância das diferenças individuais, do apoio pedagógico e da organização das experiências educativas. Esta perspetiva permite compreender a relevância de selecionar estratégias de acordo com os objetivos de aprendizagem, reconhecendo que a exploração autónoma, a explicação estruturada e a colaboração podem desempenhar funções complementares.

A aproximação entre as teorias clássicas e a investigação de 2025 e 2026 demonstra que a inovação educativa não exige abandonar os fundamentos da psicologia da aprendizagem. Pelo contrário, os desafios associados à transformação digital, à inteligência artificial e à

diversidade dos alunos reforçam a necessidade de compreender os mecanismos envolvidos na construção do conhecimento. Piaget contribui para compreender a exploração e o desenvolvimento cognitivo; Vygotsky evidencia a importância da interação social e da orientação; Montessori valoriza a autonomia num ambiente estruturado; Ausubel destaca a relação entre conhecimentos prévios e novas aprendizagens; Bandura explica a aprendizagem através da observação; e Skinner permite analisar a influência das consequências sobre os comportamentos.

Contudo, estas perspetivas apresentam diferenças conceptuais que não devem ser ignoradas. A sua articulação exige reconhecer os limites de cada abordagem e evitar interpretações simplificadas. Uma prática educativa fundamentada pode combinar oportunidades de experimentação, apoio ajustado, organização dos ambientes, explicações significativas, modelos adequados e reconhecimento dos progressos, sem assumir que todas estas estratégias derivam de uma teoria única.

A educação contemporânea exige, portanto, uma reflexão que articule os contributos históricos da psicologia da aprendizagem com as evidências científicas e as transformações sociais atuais. As tecnologias digitais e a inteligência artificial podem ampliar as possibilidades educativas, mas a sua utilização deve permanecer subordinada aos objetivos do desenvolvimento humano. Aprender continua a envolver processos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais que não podem ser reduzidos à transmissão de informações ou à utilização de ferramentas tecnológicas. Neste sentido, o principal desafio educativo em 2025 e 2026 consiste em construir ambientes que promovam simultaneamente a autonomia e a orientação, a exploração e a compreensão, a inovação e a qualidade das relações humanas.

Referências bibliográficas

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Elturki, E. (2026). Fundamentals of curriculum planning, development, implementation, and evaluation in English language teaching. Registo bibliográfico.

Lillard, A. S. (2026). The Montessori difference: Considering the evidence. Registo

bibliográfico.

Montessori, M. (1967). The absorbent mind. Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press. https://doi.org/10.1037/11494-000

Sharfeddin, A. (2026). Active learning and its influence on classroom environment and academic achievement in preschool children: A review. South Mediterranean University Journal of Pure and Applied Sciences. https://smupas.smu.edu.ly/index.php/smupas/article/view/9

Showalter, S. L. (2026). Students drive instruction: Play-based learning for school readiness [Tese de doutoramento, Liberty University]. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/8275/

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan.

Srichinda, J. (2026). Student-centered instructional approaches to engage students in higher education. Université catholique de Louvain. https://research.dial.uclouvain.be/entities/publication/2fa84fff-fce3-4e1c-9b0f-87ad358a4b70

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x