

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 concepção 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>