

INFÂNCIAS NA ERA DIGITAL: RISCOS DA BANALIZAÇÃO E HORIZONTES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Andreia Garcia Carneiro ¹

RESUMO: Este estudo discute os impactos da era digital e da sociedade líquida sobre a infância e a educação contemporânea, evidenciando dilemas e possibilidades emergentes. O avanço das tecnologias digitais reposiciona a escola diante de desafios inéditos, exigindo mais que uma adaptação superficial às inovações. Nesse sentido o objetivo da pesquisa é analisar de que forma a infância digital, atravessada pela lógica da sociedade líquida e pelo imediatismo tecnológico, desafia a educação e quais caminhos podem ser construídos por meio de uma pedagogia crítica voltada à emancipação e à cidadania. A abordagem metodológica utilizada trata-se qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de obras de diversos autores como Bauman (2001, 2004, 2008, 2011), e contemporâneos, como Han (2014, 2016), Serres (2012), Nóvoa (2022), Borges e Ávila (2015), Ornellas (2020), Dornelles (2005), Jerusalinsky (2007), Freire (1987) e reflexões que articulam infância, educação e sociedade contemporânea, mobilizando categorias analítico-interpretativas que possibilitam compreender os paradoxos e potencialidades do presente. Os resultados indicam que a escola enfrenta um dilema central: adaptar-se superficialmente às inovações ou reinventar-se como espaço de resistência crítica, preservando sua função social e humanizadora. O educador deve assumir o papel de intelectual transformador, articulando o pedagógico ao político. A educação, diante da infância digital, precisa metamorfosear-se, reafirmando-se como bem público e espaço de resistência à banalização. A análise revela que o imediatismo, a fluidez das relações e a fragmentação da experiência impactam profundamente as formas de ser criança e de aprender. Se, por um lado, a infância digital amplia interações e acesso à informação, por outro, fragiliza processos formativos. Conclui-se que tais dilemas não são apenas ameaças, mas convites à transformação da educação frente às incertezas e possibilidades do nosso tempo.

Palavras-chave: Infância. Era Digital. Educação Crítica. Riscos da Banalização.

INTRODUÇÃO

O surgimento das tecnologias digitais na chamada nova era digital, fruto do avanço da globalização, tem colocado em pauta intensos debates sobre o futuro da educação. A emergência da inteligência artificial e das tecnologias NBIC (Nano, Bio, Info, Cogno) amplia esses questionamentos, pois reposiciona a escola diante de cenários inéditos e desafiadores.

Nesse contexto, Alexandre (2017, p. 15) destaca “a urgência de inventar uma nova escola que possa responder ao desafio imenso da nossa utilidade num mundo dentro em breve saturado pela inteligência artificial”. Para o autor, a solução estaria em uma “escola

¹ Pós-graduação em Educação do Campo pela UFPB, Pós-graduação em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Sucesso – FACSU, Pós-Graduação em Ecologia e Educação Ambiental pela UFCG. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFCG, Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA-UNINTA. E-mail: andreia9916.ag@gmail.com ¹

transumanista que considerará normal modificar o cérebro dos alunos recorrendo à panóplia das tecnologias NBIC” (Alexandre, 2017, p. 203). Tal proposta, embora radical, dialoga com discursos que ganham espaço em nível global e que podem redefinir os contornos da educação.

Não por acaso, documentos internacionais como o Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação (UNESCO, 2019) já refletem, ainda que de forma mais moderada, a necessidade de repensar a escola diante das transformações digitais. O que está em jogo, portanto, é compreender até que ponto tais mudanças podem gerar inovação emancipatória ou, ao contrário, reforçar lógicas de controle e adaptação acrítica aos imperativos tecnológicos.

Na mesma direção, Aberkane (2018, p. 51) argumenta que “já não estamos no tempo da educação de stocks mas antes da educação de fluxos”, sugerindo que o foco da escola deve deslocar-se da acumulação de saberes para a dinâmica da aprendizagem contínua. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Dehaene (2018), que identifica quatro pilares fundamentais da aprendizagem: a atenção, o envolvimento ativo, a detecção dos erros e a consolidação, elementos que parecem convergir com as potencialidades abertas pelo digital.

Entretanto, como alerta Nóvoa (2022), esse tipo de discurso alimenta, sob diferentes formas, o sonho de uma educação sem escolas e, por isso, acaba por alinhar-se a um ideário de desintegração da instituição escolar. Para o autor, tanto Alexandre (2017) quanto Aberkane (2018) partilham pontos comuns preocupantes: a redução da educação às aprendizagens imediatas, a construção de uma visão hiperpersonalizada e fragmentada do processo educativo e a defesa de uma perspectiva consumista da educação. Tais propostas, ao invés de fortalecer o papel social e público da escola, tendem a submetê-la a lógicas mercadológicas e tecnocráticas.

Nesse sentido, a pergunta que se coloca é inevitável: será que não é possível imaginar outro futuro para a escola? Edgar Morin (2010), ao refletir sobre a crise civilizacional, oferece uma metáfora iluminadora: “quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se”. Para o autor, diante do risco de degradação, é preciso apostar na metamorfose, no “fervilhamento criativo” e nas

iniciativas locais que já anunciam novas formas de regeneração social, cultural e educacional.

Nesse contexto de transformações aceleradas, a educação encontra-se diante de um dilema: adaptar-se superficialmente às inovações digitais ou reinventar-se de forma crítica e emancipatória. O imediatismo da era digital e a lógica da sociedade líquida impactam diretamente a infância e os processos educativos, colocando em risco a formação cidadã. As instituições escolares, ainda presas a modelos tradicionais, enfrentam dificuldades para dialogar com as novas subjetividades infantis, constituídas em meio à hiperconexão, à aceleração social e à efemeridade dos vínculos.

É nesse ponto que a pedagogia crítica de Freire oferece um contraponto essencial. Ao denunciar a “educação bancária” e propor a educação como prática da liberdade (Freire, 1987), o autor defende uma escola que vá além da adaptação tecnológica e assuma a tarefa de formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua realidade. Em meio à liquidez social e ao avanço da inteligência artificial, a perspectiva freireana reacende a necessidade de diálogo, problematização e emancipação como horizontes da prática pedagógica.

Diante disso, formula-se a seguinte problemática: como a infância digital, inserida no contexto da sociedade líquida, desafia os modelos educacionais vigentes e quais caminhos a pedagogia crítica pode oferecer para resistir à banalização e promover uma formação cidadã?. Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma a infância digital, marcada pela liquidez social e pelo imediatismo tecnológico, impõe novos desafios ao processo educativo contemporâneo.

Especificamente, pretende-se: (i) contextualizar o conceito de sociedade líquida e suas implicações para a educação; (ii) discutir a constituição da infância digital e a noção de *cyber-infância*; (iii) analisar as críticas aos modelos escolares tradicionais diante das novas subjetividades infantis; e (iv) refletir sobre as possibilidades de reinvenção da pedagogia crítica na era digital.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de obras e estudos de referência sobre sociedade líquida, infância digital e processos educativos. Serão mobilizados autores clássicos, como Bauman (2001, 2004, 2008, 2011), e contemporâneos, como Han (2014, 2016), Serres (2012), Nóvoa (2022), Borges e Ávila (2015), Ornellas (2020), Dornelles (2005),

Jerusalinsky (2007), Freire (1987), entre outros. A abordagem é de caráter analítico-interpretativo, buscando articular categorias teóricas com a problemática atual da educação frente às novas infâncias, de modo a contribuir para uma compreensão crítica e atualizada sobre os desafios e possibilidades do ensino na contemporaneidade.

2. INFÂNCIA DIGITAL E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE LÍQUIDA

2.1. Sociedade líquida e seus impactos na educação

O imediatismo característico da era digital evidencia a vulnerabilidade do ensino educacional vigente, que corre o risco de banalizar-se diante da rapidez com que informações são consumidas e descartadas. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os conceitos de sociedade líquida, propostos por Bauman (2008; 2011), em diálogo com o processo educativo, uma vez que a fluidez das relações sociais, culturais e políticas impacta diretamente as práticas pedagógicas. A liquidez do mundo contemporâneo, marcada pela instabilidade, pelo consumo acelerado e pela efemeridade dos vínculos, impõe à educação o desafio de reinventar-se para além da superficialidade e da mera adaptação tecnológica. É preciso, portanto, construir propostas pedagógicas capazes de resistir à lógica da banalização, promovendo uma formação crítica, cidadã e humanizadora que dialogue com os dilemas e contradições da sociedade digital e líquida.

As discussões sobre a infância contemporânea revelam que as tecnologias digitais não são elementos periféricos, mas constituintes da vida cotidiana desde os primeiros momentos de existência das crianças. Nesse sentido, Borges e Ávila (2015, p. 104) afirmam que:

Infâncias que se caracterizam pelo convívio constante com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) as quais são parte do seu cotidiano, desde os primeiros minutos de vida. Ressaltamos que estamos debatendo as infâncias na era digital, as quais fazem parte do atual contexto urbano ocidental e se desenvolvem por meio de processos políticos, sociais e históricos dessa sociedade líquida e extremamente tecnológica, mesmo reconhecendo que outras infâncias convivem em nossa sociedade (Borges; Avila, 2015, p.104).

As chamadas “novas infâncias” são compostas por crianças que, desde muito cedo, mantêm contato direto com a hipermídia e suas múltiplas linguagens, o que impacta significativamente suas formas de interação com o conhecimento e com o mundo

(Santaella, 2004; Serres, 2012). Essas crianças exploram a internet de maneira ativa, buscando informações em diferentes fontes e trilhando múltiplos caminhos digitais, o que as leva a desenvolver habilidades cognitivas, comunicacionais e sociais distintas das gerações adultas. Tal fenômeno, segundo Dornelles (2005), constitui aquilo que se pode denominar de cyber-infância, uma categoria que evidencia a emergência de novas formas de ser criança em uma cultura permeada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A infância contemporânea revela-se atravessada por uma tensão constante entre o tempo próprio da criança e o tempo acelerado da sociedade digital. Jerusalinsky (2007, p. 251-252) observa que, no contexto escolar e familiar, as crianças são interpeladas por uma lógica de acúmulo de estímulos e aceleração, o que compromete a vivência da espera e da simbolização, elementos fundamentais à constituição subjetiva.

A infância encontra-se hoje em condições inéditas de vulnerabilidade e risco para a sua estruturação subjetiva: a miséria artificialmente gerada e as migrações forçadas em massa que causam forte desterritorialização dos recursos familiares para oferecer adequados cuidados primários a crescente terceirização das funções maternas. No Brasil temos um incremento de 150% de matrícula de bebês em creches nos últimos 10 anos.

Essa análise converge com a reflexão de Serres (2012), para quem a chamada “geração do pequeno polegar” desenvolve formas cognitivas distintas das gerações anteriores, pois sua relação com o saber e com a informação ocorre em meio à hiperconexão e ao uso de dispositivos digitais que alteram a própria organização neuronal.

“Estas crianças habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da tela, a leitura ou a escrita das mensagens através do polegar, a consulta da Wikipedia ou do Facebook não excitam os mesmos neurónios nem as mesmas zonas corticais que a utilização do livro, da ardósia ou do caderno. Estas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram e não sintetizam como nós, os seus ascendentes. Elas não têm a mesma cabeça” (Serres, 2012, pp. 12-13).

Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos (2012) acrescenta uma crítica estrutural, ao indicar que as instituições educativas permanecem ancoradas em modelos herdados de um tempo passado, incapazes de dialogar com uma juventude já configurada por novas temporalidades e espacialidades. Dessa forma, a triangulação entre os autores evidencia que a infância na era digital não pode ser compreendida apenas a partir da aceleração

social, mas como um fenômeno complexo em que se entrecruzam transformações cognitivas, culturais e institucionais.

Serres (2012, p.17) apresenta uma crítica lúcida à defasagem entre os modelos tradicionais de educação e a realidade contemporânea dos jovens:

“No interior desta falha, estão os jovens que pretendemos educar com base em enquadramentos que datam de um tempo que eles já não reconhecem: edifícios, recreios, salas de aula, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratórios, e até conhecimentos... enquadramentos que datam de um tempo e que pertencem a uma época em que os homens e o mundo eram o que já não são nos dias de hoje” (Serres, 2012, p. 17).

Essa crítica dialoga com Ornellas e Ornellas (2020), ao evidenciarem que o digital constitui um universo simbólico próprio, marcado pela bidimensionalidade das telas e pela lógica da instantaneidade, condensando narrativas em símbolos, abreviações e códigos que rompem com os limites temporo-espaciais. Os autores destacam que:

O fenômeno das novas tecnologias digitais se configura, então, como manifestação de linguagem produzida pelo humano, o que vem a constituir o universo do simbólico virtual. Como o próprio nome diz, o virtual apela para uma lógica da bidimensionalidade, pois revela-se na dimensão de telas planas nas quais projeta-se o tráfico de códigos, letras, mensagens e linguagens. Vale lembrar, igualmente, que a linguagem veiculada nas telas planas são moduladas para cada vez mais passarem pela condensação dos seus conteúdos, substituindo as narrativas por símbolos, abreviações e condensações, obedecendo à lógica da instantaneidade e, portanto, do não limite temporo-espacial” (Ornellas; Ornellas, 2020, p. 35).

Entretanto, como alerta Nóvoa (2022), não se pode reduzir a discussão educacional apenas ao impacto do digital, pois as transformações em curso são mais profundas e complexas, exigindo reconhecer a educação em sua dimensão de bem público e bem comum, para além das modas passageiras de um “futurismo da educação”. Segundo o autor:

Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas. Desde o princípio do século que uma abundante literatura em torno do futuro da escola, por vezes prolixa e excessiva, tem tido grande popularidade em todo o mundo. Para ganhar distância em relação a este pensamento, designo-o por *futurismo da educação*, reconhecendo o interesse de algumas destas ideias e autores, mas também os limites das suas propostas, sobretudo no que diz respeito à importância da educação como um bem público e um bem comum (Nóvoa, 2022, p.11).

Um dos diagnósticos recorrentes sobre a sociedade contemporânea é o de que o progresso alcançado garante maior liberdade, autonomia e consciência política. No entanto, como advertem Araujo et al. (2021), a modernidade atual apresenta uma face diferente: a chamada contemporaneidade tardia, também denominada de pós-modernidade ou modernidade líquida, está marcada por valores como individualismo, consumismo, hedonismo e relativismo, todos potencializados pelas Tecnologias da Informação. Essa dinâmica, associada à aceleração dos modos de vida, à mercantilização das relações e ao narcisismo exacerbado, tem produzido efeitos preocupantes sobre a consciência crítica e a participação política. Como resultado, a educação cidadã encontra-se fragilizada, pois a lógica da instantaneidade e da gratificação imediata contribui para a alienação e para o desinteresse em relação à vida pública.

Nesse cenário, a competitividade desenfreada e a instabilidade social acabam por gerar um aumento de transtornos psicológicos, como a síndrome de Burnout, depressão, TDAH e transtorno de personalidade borderline. Araujo et al. (2021) observam que o cansaço atual difere do vivido em épocas anteriores: agora ele se apresenta como patologia neuronal, ligada ao excesso de estímulos e à hiperprodutividade. Tal diagnóstico aproxima-se das análises de Han (2014a; 2014b), que caracteriza o presente como “sociedade do cansaço” e “sociedade da transparência”, além das reflexões de Bauman (2008), que cunha a noção de modernidade líquida, para designar a fluidez, a instabilidade e a insegurança que atravessam a vida social.

O fenômeno que todos esses conceitos tentam captar e articular é a experiência combinada da falta de garantias (de posição, títulos e sobrevivência), da incerteza (em relação à continuação e estabilidade futura) e de insegurança (do corpo, do eu e de suas extensões: posses, vizinhança, comunidade). (Bauman, 2001, p. 184).

Embora Bauman (2001, 2004, 2008) não trate especificamente das infâncias, suas reflexões possibilitam compreendê-las dentro dessa mesma lógica de liquidez. Afinal, as crianças também estão inseridas nos movimentos sociais e não podem ser vistas como alheias à condição humana atual. Nesse sentido, o modo de vida infantil adquire características líquidas, ainda que muitos adultos relutem em reconhecê-las. Como fenômenos histórico-sociais, as infâncias são moldadas por transformações institucionais e culturais, modificando-se junto com a sociedade.

A própria noção de infância, como lembra Ariès (2006), é uma construção histórica. Até a Idade Média não havia uma ideia clara de infância; apenas no século XVI, especialmente entre as elites, começa a surgir a concepção da criança como ser ingênuo e gracioso, que precisava de cuidado e proteção. Esse sentimento foi se transformando com o passar do tempo, até chegar à compreensão moderna de infância.

Assim, a “invenção” da infância também resultou na produção de discursos e normas que passaram a classificar, hierarquizar e normalizar as crianças, como aponta Dornelles (2005, p. 19).

Portanto, a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. (Dornelles, 2005, p. 19, grifo do autor).

Portando, fica evidente que as crianças não são apenas expectadoras passivas da sociedade, mas agentes que participam da construção social, influenciando e sendo influenciadas pelas mutações do tempo presente.

Diante disso, torna-se urgente repensar a educação em tempos líquidos. Se, por um lado, as tecnologias e os valores da modernidade fluida intensificam o imediatismo, a superficialidade e até a patologização das relações humanas, por outro, oferecem novos cenários para refletir sobre o papel das infâncias. A escola e os processos educativos não podem ignorar que as crianças vivem e se desenvolvem nesse contexto, apresentando comportamentos, expectativas e modos de aprender profundamente atravessados pela velocidade e pela instabilidade social. Mais do que nunca, é preciso que a pedagogia crítica se reinvente para resistir à banalização, recuperando a formação cidadã e crítica como horizonte da educação.

2.2. Da infância tradicional à infância digital

As crianças convivem, desde muito cedo, com a instabilidade, a incerteza e a insegurança características da modernidade líquida, o que evidencia que esse modo de vida já constitui parte intrínseca de sua identidade e subjetividade. Ainda que os adultos tentem protegê-las dessa realidade, é inevitável reconhecer que a infância atual é

atravessada pelas mesmas dinâmicas que marcam a vida adulta. Isso não significa, como defende Postman (1999), o desaparecimento da infância, mas sim o surgimento de novas formas de infâncias, que se desenvolvem com aspectos positivos e negativos. As crianças nascidas nos anos 2000, hoje presentes nas escolas, diferenciam-se substancialmente das gerações anteriores por crescerem em meio à cibercultura e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que moldam seus modos de ser e de se relacionar com o mundo (Borges; Ávila, 2015).

Independentemente da classe social, essas crianças constroem identidades próprias e elaboram estratégias singulares para lidar com a fluidez da sociedade, estabelecendo intensa interação com o universo digital. Green e Bigum (1995) observam que os jovens vivenciam essa incerteza de modo peculiar, como se estivessem permanentemente envolvidos em um “jogo do futuro”. Essa inserção precoce no ambiente digital permite múltiplas formas de interação com a informação: em um simples clique, recebem uma avalanche de conteúdos, brincam, comunicam-se e aprendem em plataformas como YouTube, redes sociais e blogs. Nesse processo, participam ativamente da construção da cibercultura, desenvolvendo subjetividades que não apenas se adaptam às condições líquidas, mas também as produzem e retroalimentam, aproximando-se das características apontadas por Bauman, como a fluidez, a instabilidade e a incerteza.

Serres (2012) contribui para esse debate ao denominar a nova geração de “Polegarzinha”, marcada pela hiperconexão e pela capacidade de manipular informações digitais desde cedo. Para o autor, essas crianças vivem em um mundo radicalmente transformado, comparável a períodos históricos de grandes rupturas, como o fim do Império Romano ou a Renascença. Diante disso, Serres (2012) defende que os adultos sejam mais indulgentes e reconheçam nelas sujeitos “mutantes”, capazes de reinventar formas de pensar e agir em um cenário de mudanças aceleradas.

Esse quadro revela que as chamadas infâncias digitais não devem ser vistas como etapas de fragilidade a serem protegidas, mas como agentes ativos na constituição da cultura digital e da sociedade líquida. Ao mesmo tempo em que o acesso às TDIC amplia possibilidades de aprendizagem, interação e autonomia, ele também traz dilemas pedagógicos: a lógica da instantaneidade pode fragilizar processos de simbolização, reflexão e criticidade, reduzindo experiências de espera, aprofundamento e construção de sentido.

A leitura desse contexto permite compreender que as infâncias digitais não apenas se adaptam às condições líquidas da modernidade, mas também as produzem e retroalimentam, influenciando diretamente os rumos da sociedade contemporânea. Se antes a infância era vista como etapa a ser protegida ou como preparação para a vida adulta, hoje ela é agente ativa na constituição da cultura digital.

Ao mesmo tempo, essa nova condição gera dilemas educacionais. Por um lado, o acesso às TDIC amplia possibilidades de aprendizagem, interação e autonomia. Por outro, pode fragilizar processos de simbolização, reflexão e criticidade, uma vez que a lógica da instantaneidade tende a reduzir experiências de espera, aprofundamento e construção de sentido.

Assim, compreender as infâncias digitais torna-se essencial para analisar os desafios contemporâneos da educação. A emergência de categorias como *cyber-infância* (Dornelles, 2005), *geração eletrônica* (Buckingham, 2007), *nativos digitais* (Prensky, 2001) e *Polegarzinha* (Serres, 2012) indica não apenas uma mudança de comportamento, mas uma verdadeira reconfiguração ontológica da infância. Essa constatação reforça a necessidade de pensar modelos pedagógicos que dialoguem com essas novas subjetividades, resistindo à lógica da banalização e comprometendo-se com a formação crítica e cidadã em meio às condições instáveis e fluidas da era digital.

2.3. Os dilemas educacionais na era digital e a pedagogia crítica como possibilidade de reinvenção.

De acordo com Morin (2010), a educação contemporânea não pode limitar-se a ajustes técnicos, mas necessita de uma metamorfose profunda. Para o autor, “quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se”. Assim, a escola, à semelhança do próprio planeta, encontra-se diante de dois caminhos possíveis: a degradação ou a metamorfose. Essa transformação, contudo, não deve ser imposta verticalmente, mas surgir do “fervilhamento criativo” presente em múltiplas experiências locais, que funcionam como laboratórios vivos de futuros possíveis.

Essas reflexões dialogam com os dilemas apontados por Serres (2012), Nóvoa (2022) e Araujo et al. (2021), que evidenciam os limites de uma educação reduzida à simples incorporação de ferramentas digitais ou a modelos acelerados de aprendizagem. Tais perspectivas ressaltam a necessidade de repensar os fundamentos da escola, sob pena de perpetuar uma lógica tecnocrática e transumanista que, embora sedutora, esvazia a dimensão humanizadora do processo educativo. Nesse sentido, a crítica freireana à “educação bancária” permanece atual, lembrando que, sem diálogo, conscientização e humanização, qualquer inovação pedagógica corre o risco de transformar-se em mera adaptação funcional ao sistema vigente.

É nesse cenário de vulnerabilidade que a pedagogia crítica se apresenta como possibilidade de reinvenção. Para Araujo et al. (2021), a ênfase neoliberal em uma “aprendizagem útil” e em um “pedagogismo acrítico” reduz a educação a treinamento, esquecendo a centralidade da problematização e afastando-se da proposta libertadora de Freire. Como enfatizam os autores, tal modelo permanece aprisionado à “educação bancária”, marcada por uma tendência autoritária e antidialógica (Freire, 1987, p. 193-235). Essa crítica revela que, mesmo quando discursos educacionais evocam termos como emancipação e autonomia, muitas vezes o fazem de forma retórica, sem compromisso com a prática efetiva de transformação.

Freire (1996, p. 25) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”. Em contraste com a lógica bancária, que reduz o estudante a um receptor passivo, a pedagogia freireana sustenta o diálogo, a conscientização e a autonomia como pilares de uma prática educativa libertadora. Assim, a escola pode consolidar-se como espaço de resistência frente à superficialidade e à lógica da instantaneidade que caracterizam a era digital.

Nessa direção, Giroux (2008, p. 18) afirma que a pedagogia crítica deve formar sujeitos ativos, capazes de questionar e discutir, de maneira reflexiva, a relação entre teoria e prática, entre senso comum e análise crítica, entre aprendizagem e transformação social. Giroux (2010, p. 113) reforça esse papel ao destacar o legado de Paulo Freire, sublinhando que a educação crítica constitui elemento central de mudança social e que a forma de compreender a política é indissociável da maneira como concebemos o mundo, o poder e os valores éticos que orientam nossa vida coletiva.

Dessa forma, os dilemas educacionais na sociedade líquida não podem ser superados apenas pela adoção de recursos tecnológicos ou pela adesão a modismos pedagógicos. O desafio maior consiste em reinventar práticas que preservem a criticidade e a dimensão humana da aprendizagem. A pedagogia crítica, ao valorizar a autonomia, a problematização e a consciência social, configura-se como um projeto político-pedagógico emancipatório, capaz de fortalecer a escola não apenas diante das transformações digitais, mas sobretudo como espaço de resistência à banalização da vida e de promoção de uma cidadania crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de reinvenção temporal, quando aplicada à infância e à educação infantil contemporânea, remete à possibilidade de transformar os desafios e crises do presente como aqueles intensificados pela era digital em oportunidades de reconstrução das práticas educativas. Essa reinvenção implica reconhecer que a educação não pode permanecer presa a um tempo linear e homogêneo, herdado de modelos escolares tradicionais que já não dialogam com as subjetividades emergentes. Pelo contrário, o tempo pedagógico deve ser ressignificado como um espaço de abertura e epifania, no qual a escuta atenta das crianças se coloca como motor fundamental do ato educativo. Nesse horizonte, a infância revela sua potência criativa, capaz de inaugurar novas formas de aprender, conviver e se relacionar com o mundo em um cenário de incertezas e transformações constantes.

A análise desenvolvida neste trabalho evidencia que a educação enfrenta desafios inéditos diante da expansão das tecnologias digitais e da lógica da sociedade líquida. O imediatismo, a fluidez das relações e a fragmentação da experiência impactam diretamente as formas de ser criança e os modos de aprender, colocando em xeque a eficácia de modelos escolares forjados em outros contextos históricos. Se, por um lado, a infância digital amplia possibilidades de interação, comunicação e acesso à informação, por outro, traz riscos de superficialidade, aceleração e fragilização de processos formativos mais profundos. Nessa tensão, a escola precisa reconhecer que as crianças são agentes ativos da cibercultura; ignorar esse dado é distanciar-se da própria função social da educação.

Diante desse quadro, a pedagogia crítica surge como possibilidade de reinvenção. A crítica freireana à educação bancária mostra-se atual frente às propostas tecnocráticas de uma escola transumanista ou hiperpersonalizada, que reduzem a educação à funcionalidade e ao consumo. Em sentido oposto, a educação como prática da liberdade recoloca diálogo, problematização e conscientização como fundamentos para formar sujeitos críticos e cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade. Nessa direção, educar é tarefa de intelectuais transformadores, que assumem a dimensão política e emancipatória do pedagógico.

A educação, portanto, não pode restringir-se à adaptação às inovações digitais. Precisa, sim, metamorfosear-se para enfrentar seus problemas vitais e reinventar-se como espaço de resistência à banalização. Mais do que inserir tecnologias, é urgente fortalecer a escola como bem público e bem comum, comprometida com a formação integral das novas gerações.

Conclui-se, assim, que os dilemas da infância digital e da sociedade líquida não devem ser vistos apenas como ameaças, mas como convites à transformação. O futuro da educação dependerá de sua capacidade de dialogar criticamente com a era digital, sem se submeter a ela, e de reafirmar sua missão humanizadora e cidadã em meio às incertezas e possibilidades do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ABERKANE, Idriss (2018). **Libérez votre cerveau! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société.** Paris: Robert Laffont.

ALEXANDRE, Laurent (2017). **La guerre des intelligences – Comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation.** Paris: JC Lattès.

ARAÚJO, A. F.; FERNANDES, J. P. R. DE M.; ARAÚJO, J. M. DE .. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260028, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CMfrVRS�rCwfFm6sdD8fbVR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AVILA, S. de L. **Navegar no ciberespaço: as rotas de navegação de crianças em processo de alfabetização**. 2014. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Tradução de Marta Pino Moreno. Madri: Paidós, 2011.

BORGES, M. K.; AVILA, S. de L. Modernidade líquida e infâncias na era digital. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 102-114, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3220/2053> Acesso em: 28 junho 2025.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

DEHAENE, Stanislas (2018). **Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines**. Paris: Odile Jacob.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Democracia. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 112-115.

GIROUX, H. A. Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *In*: MCLAREN, P.; KINCHLEOE, J. L. (org.). **Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos.** Tradução de Miguel Serrano Larraz. Barcelona: Graó, 2008. p. 17-24.

GIROUX, H. A. Lessons From Paulo Freire. **The Chronicle of Higher Education,** 2010b. Disponível em: <http://www.chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910>. Acesso em: 20 setembro 2025.

GREEN, B; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HAN, B.-C. **A Sociedade da Transparência.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 2014a.

HAN, B.-C. **A Sociedade do Cansaço.** Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Relógio d'Água, 2014b.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

MORIN, E. **Eloge de la métamorphose**. Le Monde, 9 de janeiro de 2010. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-dela-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html. Acesso em: 1 out. 2025.

NOVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022. 112 p

ORNELLAS, L. Por uma educação psicanaliticamente orientada. In: ORNELLAS, M. L. S et al. (org.). **Entrelinhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 137-144.

ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M. de L. Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea em giros planetários. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 31–41, 2020. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n60.p31-41. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/10495>. Acesso em: 1 out. 2025.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.