

ARTIGOS

Luís Cláudio Dallier Saldanha¹

Educação em direitos humanos, linguagem e tecnologia

Human rights education, language and technology



RESUMO:

Este artigo aborda os desafios da educação para os direitos humanos diante do problema da violência verbal nas interações digitais. Seu objetivo é analisar a complexidade da tecnologia e da linguagem em contextos virtuais, propondo alternativas educacionais focadas em empatia e diálogo. O referencial teórico inclui Feenberg, que discute a não neutralidade da tecnologia; Fiorin, que examina a ambiguidade da linguagem; e Rorty, que sugere uma educação sentimental para promover os direitos humanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que envolve uma análise crítica da tecnologia (Feenberg) e da linguagem (Fiorin), além de uma abordagem de educação em direitos humanos que incorpora a dimensão afetiva, baseada nas ideias de Chust e Rorty. O artigo examina a tensão entre a ambivalência da tecnologia e a ambiguidade da linguagem, reconhecendo o papel das emoções e sentimentos na construção de uma cultura de paz e na promoção dos direitos humanos. Como resultado da análise, propõe-se que a educação sentimental, apoiada por narrativas que despertam empatia, pode ser uma resposta eficaz à violência verbal e à violação dos direitos humanos nos meios digitais. Argumenta-se que tanto a linguagem quanto a tecnologia devem ser utilizadas de forma a favorecer a compreensão, o diálogo e a cooperação, propondo uma abordagem educacional que valoriza a dimensão afetiva e emocional para além da cognitiva, visando formar cidadãos comprometidos com os direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos humanos; Educação; Tecnologias digitais; Linguagem; Violência verbal

ABSTRACT:

This article addresses the challenges of human rights education in the context of verbal violence in digital interactions. Its objective is to analyze the complexity of technology and language in virtual environments, proposing educational alternatives focused on empathy and dialogue. The theoretical framework includes Feenberg, who discusses the non-neutrality of technology; Fiorin, who examines the ambiguity of language; and Rorty, who advocates for sentimental education to promote human rights. This qualitative and bibliographic research involves a critical analysis of technology (Feenberg) and language (Fiorin), as well as a human rights education approach that incorporates the affective dimension, based on the ideas of Chust and Rorty. The article explores the tension between the ambivalence of technology and the ambiguity of language, acknowledging the role of emotions and feelings in building a culture of peace and promoting human rights. As a result of the analysis, it is proposed that sentimental education, supported by narratives that evoke empathy, can be an effective response to verbal violence and human rights violations in digital media. It is argued that both language and technology should be used in ways that foster understanding, dialogue, and cooperation, proposing an educational approach that values the affective and emotional dimensions beyond the cognitive, aiming to form citizens committed to human rights.

Keywords: Human rights; Education; Digital technologies; Language; Verbal violence

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estácio de Sá, Teresópolis, RJ, Brasil. lcdallier@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-3822-1477>

INTRODUÇÃO

Os meios digitais tornaram-se uma arena em que as relações sociais vêm sendo marcadas pela intensificação de violações dos direitos humanos no campo da linguagem ou das ações simbólicas, com usuários muitas vezes protegidos pelo anonimato.

A violência manifestada pela linguagem tem desestimulado ou mesmo eliminado o diálogo, reduzido o compartilhamento de opiniões a embates agressivos e, por fim, silenciado a voz do outro.

Nesse contexto de agressividade perpetrada por meio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, o direito à liberdade de expressão acaba sendo reivindicado de modo idiossincrático e serve como pretexto ou forma de legitimar a manifestação de preconceitos, ofensas pessoais e outros tipos de ataques à dignidade da pessoa humana.

Em face desse cenário, um dos desafios da educação em direitos humanos é contribuir para a construção de uma cultura de paz em que a liberdade de expressão e o direito à comunicação sejam valores cultivados e garantidos, principalmente diante da deterioração do diálogo e do incremento das agressões tão comuns nas interações virtuais.

Entretanto, uma resposta educacional à cultura da violência manifestada em diferentes formas de linguagem nos meios digitais deve ir além da abordagem conteudística dos direitos humanos, da recomendação de boas maneiras ou da adesão a fórmulas linguísticas

mais aceitáveis nas interações virtuais.

É preciso compreender aspectos da violação dos direitos humanos que estão implicados na linguagem e no meio tecnológico empregados e, ainda, buscar alternativas educacionais que gerem empatia, solidariedade e abertura ao diálogo nas relações no mundo virtual.

Assim, este artigo se propõe a tratar, primeiramente, da complexidade e ambiguidade tanto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que potencializam os atos de violação de liberdade de expressão, quanto da linguagem, que materializa e realiza a violência ou agressividade nos meios digitais. Tal abordagem será feita desde uma perspectiva crítica da tecnologia, fundamentada em Feenberg (2015), e da dimensão ambígua da linguagem, baseada em Fiorin (2015).

Em seguida, a partir de Chust (2007) e de Rorty (2000), serão analisadas abordagens de educação em direitos humanos que privilegiam a dimensão afetiva ou sentimental e que focam a educação pelo sentimento como uma das respostas frente ao desafio da violência verbal em meios digitais.

Tais referenciais teóricos permitirão, ao final, algumas reflexões sobre possíveis encaminhamentos no trabalho com a linguagem e a tecnologia com vistas a uma educação para os direitos humanos.

AMBIVALÊNCIA DA TECNOLOGIA E AMBIGUIDADE DA LINGUAGEM

Uma das formas de se aproximar do problema da violência instrumentalizada pela linguagem nos ambientes virtuais, a fim de se buscar um entendimento de seus desafios, é reconhecer a complexidade e as contradições desse fenômeno. Nesse sentido, destacam-se dois aspectos que configuram a tensão ou o conflito que reside no tema da violência verbal em ambientes digitais: a tecnologia e a linguagem.

Primeiro, deve-se atentar para a ambivalência da tecnologia e, particularmente, do ciberespaço, o espaço virtual em que se dá a potencialização da violência por meio da linguagem.

Desde uma perspectiva otimista, a Internet e os ambientes virtuais são vistos como arenas do livre pensar, da liberdade de manifestação, da realização de uma verdadeira democracia virtual.

Sem se cair num otimismo ingênuo em relação à tecnologia, também é possível reconhecer suas potencialidades formativas e que há situações em que se pode reconhecer os “espaços virtuais como novos espaços de interação social” (COELHO et al., 2023, p. 588)

No entanto, o ciberespaço é também lugar que não escapa à tecnocracia e no qual se dá o domínio dos interesses de grandes corporações. Além disso, o ciberespaço ou a rede, enquanto infraestrutura da cibercultura (LÉVY, 1999, p. 17), é também lugar de

opressão e de potencialização de discursos de ódio.

É preciso reconhecer a ambivalência nas tecnologias digitais. Projetos e produtos tecnológicos possuem como valor recorrente a eficiência e o controle, além de outros valores, aspectos culturais e implicações sociopolíticas que podem estar comprometidos com interesses tanto tecnocráticos quanto democráticos.

Conforme Feenberg (2015, p. 104), a escolha que se faz por determinada tecnologia não torna simplesmente a vida mais eficiente, antes, implica “escolher uma forma de vida diferente”.

A tecnologia, então, não é um instrumento neutro, pois carrega determinados valores. Assim, a opção de uma sociedade pelo caminho do desenvolvimento tecnológico a transformará, inexoravelmente, em “uma sociedade tecnológica, um tipo específico de sociedade dedicada aos valores da eficiência e do poder (Feenberg, 2015, p. 105).

Nessa perspectiva, a teoria crítica da tecnologia de Feenberg aponta para o entendimento de que meios e fins não estão desvinculados. A tecnologia não tem seu valor reduzido à sua instrumentalidade, ou seja, uma tecnologia não se define de modo simplista como boa ou má a partir do uso que dela se faz, de sua instrumentalidade.

As escolhas que nos são abertas situam-se num nível mais elevado do que o nível instrumental. Não podemos estar de acordo com os instrumentalistas quando dizem que as “armas não matam as pessoas, as pessoas é

que matam as pessoas". Fornecer armas às pessoas cria um mundo social muito diferente daquele mundo social em que as pessoas estão desarmadas (Feenberg, 2015, p. 159).

Isso não significa ignorar que há usos da tecnologia mais adequados ou inadequados, mais construtivos ou destrutivos. Implica afirmar que antes mesmo do uso ou da mediação que a tecnologia possibilita, a tecnologia já se compromete com determinados valores em função de seu objetivo, projeto, desenvolvimento e seu próprio contexto cultural e social.

A não neutralidade da tecnologia não se contradiz com sua ambivalência, pois os valores e interesses de determinado projeto tecnológico podem ser ambivalentes e marcados pela tensão ou conflito de interesses.

Para Lévy, o ciberespaço não é neutro porque a tecnologia é "condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades (LÉVY, 1999, p. 26). Assim, o ciberespaço pode ser visto desde uma perspectiva ambivalente na qual as formas de comunicação e interação tendem ao caráter fluido, transitório, superficial, instrumental, consumista, descartável, segregador e pouco empático, ao mesmo tempo em que se abrem possibilidades de vínculos mais duradouros e escolhas mais pessoais, afetivas, agregadoras, solidárias, empáticas e democráticas.

Os tensionamentos e conflitos no mundo digital são mediados principalmente pela linguagem em suas diferentes modalidades (escrita, oral, visual etc.). Tal constatação aponta para o segundo aspecto que se quer destacar aqui: a ambiguidade da linguagem no contexto das interações virtuais.

As tensões e contradições da violência verbal nos meios digitais manifestam-se no fato de que a palavra, ao invés de evidenciar a "marcha civilizatória do ser humano" que abdica "do uso da força para empregar a persuasão", acaba revelando seu poder de calar ou ferir (FIORIN, 2015, p. 11).

O caráter civilizatório da opção pelo convencimento e pela persuasão, por meio da palavra, é posto em xeque pela palavra que destrói em vez de construir.

Essa ambiguidade pode ser exemplarmente verificada na área de comentários ou *posts* vinculados a determinada matéria jornalística ou a algum artigo de opinião publicados nos grandes portais na *Internet*. Muitos comentários acabam contribuindo para correções e atualizações do texto original ou para complementar informações e, até mesmo, criticamente proporem uma apreciação e revisão do texto. No entanto, também é possível constatar que se multiplicam mais facilmente as mensagens que agridem e ridicularizam o outro, que tentam desmerecer e anular não somente a opinião contrária, mas a própria pessoa que nela se manifesta (Saldanha, 2013, p. 101).

Desse modo, a violência verbal ou a manifestação acrítica e rasteira vai sufocando as vozes que democraticamente buscam a participação na ágora virtual.

A violência verbal é entendida aqui como a agressão que se vale da palavra ou mesmo do impedimento ao exercício dessa palavra, incluindo “a passividade imposta à força e pelo silêncio” (Luiz; Morito, 2022, p. 301). Comunicação e diálogo ficam prejudicados e inviabilizados nesse contexto.

A ambiguidade das tecnologias e a ambivalência da palavra no ciberespaço inserem-se, entretanto, nas tensões que caracterizam a própria ação humana e a vida cultural.

Para Guzmán (1999), é preciso admitir que a administração dos conflitos comporta diferentes formas ou possibilidades. Há os que optam pela anulação física do outro, de modo rápido ou gradativo, e há os que escolhem as formas de cooperação, de modo silencioso ou gritando. Assim, as situações de conflito nem sempre têm resoluções adequadas.

Por isso, não deve ser de todo surpreendente que o conflito e a animosidade residam nos discursos presentes nas redes sociais ou em qualquer ambiente virtual. No entanto, se a violência verbal nos meios digitais não deve ser exatamente algo surpreendente, ela se constitui um problema a ser enfrentado. E aqui se interpõem alguns questionamentos.

Diante de interações virtuais marcadas pelo uso de uma linguagem que oprime, reprime e

deprime os que buscam se manifestar a partir de posicionamentos contrários, quais desafios se apresentam à educação para os direitos humanos?

Como resgatar o caráter humanitário do processo educacional se muitos dos que se manifestam agressivamente por meio da linguagem nos meios digitais são pessoas minimamente letradas? Como garantir a continuidade do processo civilizatório se usuários egressos de processos educacionais formais são capazes de destilar ódio, proferir ataques e defender a eliminação pura e simples dos que se opõem aos seus valores?

De que modo construir soluções que superem respostas fáceis, como negar os conflitos, idealizar diálogos desprovidos de tensões ou reduzir o trabalho com a linguagem a fórmulas de netiqueta ou de boa convivência na rede?

Entre as possibilidades de encaminhamento para essas questões encontram-se abordagens formativas que incluem os aspectos afetivos na educação em direitos humanos, trabalhando-se as emoções sem prescindir da razão e da história, provocando atitude ativa e participativa no educando em face dos problemas e desafios no campo dos direitos humanos.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

PELO SENTIMENTO

A compreensão dos direitos humanos e a identificação de suas formas de violação precisam ser acompanhadas por um processo afetivo que gere empatia e engajamento humanitário.

Para Rousseau, a própria razão e o processo educativo são dependentes da dimensão afetiva:

Sentimos necessariamente antes de conhecer; [...] os atos de consciência não são juízos, mas sentimentos. Embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é só por eles que conhecemos a conveniência ou inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar (Rousseau, 2004, p. 410).

Assim, em Rousseau, os sentimentos são o meio pelo qual “as ideias e o mundo racional podem adquirir sentido, podem de fato ser apreciados, porque o sentimento é a medida da interioridade do homem” (Bornheim, 2002, p. 80).

Ao elaborar uma taxonomia dos objetivos de aprendizagem, Bloom (1956) identifica três domínios de aprendizagem que são sobrepostos: os domínios psicomotor, afetivo e cognitivo. Sobressairiam no domínio afetivo as emoções e as atitudes, relacionados com o sentir, distinto do fazer e do pensar dos

outros dois domínios.

Chust (2007, p. 31-33) defende que a educação em direitos humanos deve abranger pelo menos três dimensões: cognitiva, emocional e ativa.

A etapa cognitiva abrangeria “informações detalhadas sobre os direitos humanos (história, valores, fundamentação, concretização...) adaptadas” (Gorczewski; Martin, 2015, p. 96) ao desenvolvimento moral e à aprendizagem do aluno. Na dimensão emocional, o aluno deveria “sentir emoções relacionadas aos direitos humanos e suas violações” por meio do contato com testemunhos históricos ou outras evidências que provocassem identificação com as vítimas (Gorczewski; Martin, 2015, p. 96). A dimensão ativa resultaria da resposta ao conhecimento e às emoções no processo de aprendizagem em direitos humanos, indo além do saber e da identificação para chegar à atuação como “cidadãos ativos, participativos, defensores e seguidores dos direitos humanos” (Gorczewski; Martin, 2015, p. 96-97).

Em relação à dimensão afetiva na aprendizagem em direitos humanos, deve-se, ainda, atentar para a caracterização elaborada por Chust (2007) referente aos estados afetivos.

Os estados afetivos seriam segmentados em três aspectos: os sentimentos, as emoções e as paixões. Os sentimentos, como a amizade e o respeito, se caracterizariam por certa estabilidade e sua persistência no tempo. As emoções, como a raiva e o medo, trariam a marca de maior intensidade e menor

duração, acompanhadas por reações fisiológicas como o suor ou a sensação de sufoco, por exemplo. As paixões, como as obsessões e as fobias, seriam o estágio doentio dos sentimentos e das emoções (Chust, 2007).

Dentre os três aspectos dos estados afetivos, Chust (2007) destaca a importância das emoções para a educação em direitos humanos. As emoções permitem julgar uma ação para além do componente racional. Isso quer dizer que por meio das emoções perceberíamos ou sentiríamos se uma ação é correta ou incorreta.

A dimensão afetiva na educação em direitos humanos encontra em Richard Rorty (2000) importante abordagem, que se consolida na sua proposta de uma educação sentimental para a promoção de uma cultura dos direitos humanos.

Richard Rorty vincula-se a uma filosofia pragmatista dos direitos humanos, defendendo que a “educação sentimental sobre o outro é mais eficaz no aprimoramento da proteção dos direitos humanos do que a declaração de fundações filosóficas, morais ou religiosas aparentemente evidentes” (JERÔNIMO; MONTEIRO, 2018, n.p.).

A cultura dos direitos humanos seria eficazmente trabalhada a partir de uma perspectiva sentimental, em oposição a uma abordagem fundacionista e essencialista dos direitos humanos, centrada unicamente na dimensão racional. Isso porque nossas energias estariam voltadas para a educação sentimental,

um tipo de educação que favorece a familiaridade entre pessoas distintas e contribui para que diminua a tentação de considerar os que são diferentes como “quase-humanos” (RORTY, 2000, p. 232). O trabalho com o sentimento nesse modelo de educação deveria ter como objetivo ampliar a referência dos termos “nosso tipo de gente” e “gente como nós” (RORTY, 2000, p. 232).

Desse modo, a difusão da cultura dos direitos humanos deveria ser pensada não como uma questão de chegar a sermos mais conscientes dos requisitos da lei moral, mas como um “progresso dos sentimentos” (Rorty, 2000, p. 238). Esse progresso deveria ser entendido como uma capacidade crescente para conferir menos peso às diferenças e mais importância às semelhanças entre nós e as pessoas diferentes ou distintas.

Nesse sentido, o trabalho com narrativas, sejam elas de textos jornalísticos ou de obras literárias de cunho social, seria capaz de sensibilizar e despertar solidariedade, produzir empatia, consistindo em importante recurso na educação sentimental. Esse é um aspecto que Rorty trata ao conceituar a *simpatia* no contexto da educação sentimental.

Por *simpatia* quero dizer a espécie de reações que os atenienses tiveram mais frequentemente depois de haver visto os *persas* de Ésquilo, o tipo de reação que os norte-americanos tiveram depois de ler *A cabana do pai Tomás*, a espécie de reação que temos mais frequentemente depois de assistir a

programas televisivos sobre o genocídio na Bósnia (Rorty, 2000, p. 239, tradução nossa).

A empatia produzida a partir de narrativas que retratam a tristeza e a dor do outro seria um importante resultado num projeto de educação sentimental. Seria, ainda, um tipo de resposta para além dos argumentos racionais esboçados diante de todo tipo de violência e violação dos direitos humanos.

Essas narrativas se caracterizariam, por exemplo, como um tipo de

[...] triste história sentimental que começa dizendo “Porque assim seria se vocês estivessem na posição dela – longe de casa, entre estranhos”, ou “Porque talvez ela possa ser sua nora” ou “Porque sua mãe sofria por ela”. Tais histórias, repetidas e variadas durante séculos, têm induzido a nós, os povos ricos, seguros e poderosos, a tolerar e, também, a proteger as pessoas indefesas – gente cuja aparência, hábitos ou crenças pareciam a princípio um insulto a nossa própria identidade moral, a nosso sentido de limite de variação humana permitida (Rorty, 2000, p. 241, tradução nossa).

A educação sentimental como meio para a construção de uma cultura dos direitos humanos apresenta-se, assim, como uma possibilidade de enfrentamento das diversas formas de violação dos direitos humanos.

Tal educação sentimental se daria no contexto

da relação dialógica entre docentes e discentes, mediada por textos em linguagens multimodais tanto em suportes analógicos quanto digitais.

LINGUAGEM DIALÓGICA E TECNOLOGIA HUMANIZADORA

A abordagem instrumentalista não privilegia a dimensão sociointerativa da linguagem e reduz a tecnologia à ferramenta, a um recurso. Tal afirmação crítica sobre a linguagem e as tecnologias demanda um olhar que aponte caminhos ou alternativas.

O trabalho com a linguagem na perspectiva de uma educação sentimental poderá prover conhecimento e recursos linguísticos que sustentem atitudes dialógicas e de escuta do outro.

A língua como experiência de interação humana “não se reduz a um código por meio do qual a verdade se apresenta, necessariamente, a partir da demonstração, de evidências ou de raciocínios baseados em premissas caracterizadas como necessárias, que conduzem a conclusões necessariamente verdadeiras” (Saldanha; Tscherne, 2019, p. 21).

Nas interações em que a linguagem verbal desempenha sua função de expressão e comunicação, os elementos argumentativos conduzem a conclusões prováveis, assim “trabalha-se com o que é contingente, histórico, possível, provável. Por isso, é necessário convencer. Não se trata simplesmente de demonstrar, mas de mover corações e

mentes” (Fiorin, 2015, p. 56).

Desse modo, o trabalho com a linguagem deve levar ao aprendizado da elaboração e uso de argumentos que cooperam para a construção de consensos e verdades possíveis nos processos de convencimento.

O conhecimento da linguagem e de seu funcionamento é, então, uma das tarefas educacionais que precisa ser assumida, pois é necessário “[...] desenvolver no aluno as principais competências linguístico-discursivas para torná-lo apto à vida em sociedade. Produzir diferentes tipos de textos e de discursos (entre eles, o persuasivo) constitui uma dessas competências (Massmann, 2011, p. 365).

A violência verbal ou a imposição de algum ponto de vista por meio da linguagem podem encontrar uma contraposição no desenvolvimento integrado de competências socioemocionais com as competências leitora e escritora. Desse modo, busca-se a formação de sujeitos e cidadãos capazes de tecer discursos a serviço do convencimento ou da persuasão, superando discursos opressores e agressivos.

Resgatar o convencimento por meio da linguagem não deixa de ser uma busca do triunfo da razão, abrindo-se mão do uso da força física em nome do diálogo e da negociação. Mas, para além da dimensão racional, a linguagem historicamente é veículo de carga afetiva e emotiva. Isso é mais marcante na linguagem literária ou artística.

Oatley (2016) realizou um estudo de revisão

no qual procura evidenciar que a leitura de textos literários melhora a compreensão que se tem dos outros. Nesse sentido, a ficção literária “é uma forma de consciência de si mesmo e dos outros que pode ser passada de um autor para um leitor ou espectador” (OATLEY, 2016, p. 618).

Assim como a tecnologia possibilita o desenvolvimento de determinada habilidade técnica a partir de simuladores, como um simulador de voo, a arte literária ao simular a vida social também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Oatley, 2016).

A leitura de ficção literária, como romances e contos, apresenta uma associação significativa com a empatia, pois o texto literário como simulação do mundo social favorece a compreensão desse mesmo mundo. A empatia tem como consequência o reconhecimento dos direitos de outras pessoas, ainda que essas pessoas pertençam a culturas diferentes. A compreensão em relação ao outro, assim, está relacionada significativamente com a leitura de narrativas ficcionais (OATLEY, 2016).

Seja na leitura de textos ficcionais ou no trabalho com os demais gêneros textuais que circulam na vida em sociedade, o desafio educacional é resgatar a linguagem e os diversos tipos de texto como experiências e espaços de diálogo, mesmo que a tensão e o conflito marquem as relações dialógicas.

Do mesmo modo, as tecnologias devem ser abordadas num contexto de interação que recupere

suas dimensões social, política e cultural. As tecnologias não são um elemento estranho à sociedade, pois elas carregam valores e interesses de determinados atores ou segmentos da sociedade.

A relação entre a tecnologia e a sociedade pode ser abordada desde uma perspectiva na qual se reconhece que “a sociedade “real” se espelha na sociedade virtual e vice-versa” (SANTOS; EINHARDT; ANDRADE, 2023, p. 362). A sociedade “real” teria fatores que tanto diferem quanto se assemelham à sociedade virtual, num tipo de “relação de espelhamento”, ainda que a ambas as sociedades tenham seus aspectos singulares e particulares (SANTOS; EINHARDT; ANDRADE, 2023, p. 366).

Para além dessas dimensões, deve-se destacar também a necessidade de se reconhecer a dimensão afetiva ou emocional implicada nas tecnologias.

Castañeda e Selwyn (2019, p. 19) defendem que “se deve prestar mais atenção à interação entre o uso da tecnologia digital e as emoções, sentimentos e afetos das pessoas”. Para eles, há uma tendência para deixar de fora os aspectos afetivos das discussões sobre educação e tecnologia.

Uma forma de expressar a valorização das emoções ou sentimentos na relação com a tecnologia tem a ver com a expressão “humanizar a tecnologia” ou “re-humanizar a tecnologia” (JONAS, 1997), o que não deixa de ser paradoxal, uma vez que a técnica em sua origem ou a tecnologia em seu desenvolvimento atual são resultados dos desejos, interesses, projetos

e ações humanos.

Pensar também numa tecnologia humanizadora não deixa de ser, igualmente, problemático, pois propor uma tecnologia que contribua para a humanização precisa considerar a ambivalência da tecnologia e que os aspectos de desumanização são produzidos direta ou indiretamente por seres humanos.

Freire (1979, p. 11) propõe considerar humanismo e tecnologia como não excludentes, pois um está implicado no outro. Além disso, Freire (1982, p. 186) entende que “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista” se ciência e tecnologia estiverem a serviço da libertação e humanização.

Uma saída pode ser tratar o problema em termos de reconhecimento da ambiguidade tecnológica, que possui tanto um lado luminoso quanto sombrio, demandando contínua vigilância e perspectiva crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame do problema das violações dos direitos humanos por meio da violência instrumentalizada pela linguagem tem evidenciado aqui que os sentimentos e as emoções podem tanto levar à destruição do outro como também à solidariedade e à compaixão.

Tensões e conflitos fazem parte da experiência humana e da própria linguagem, por isso o processo civilizatório deve levar à construção de experiências formativas que valorizem não apenas a dimensão cog-

nitiva. No aprendizado de princípios, valores e saberes que cooperam para a garantia e a promoção dos direitos humanos, a dimensão afetiva também deve ser valorizada.

A educação sentimental promoveria uma práxis pedagógica na direção do outro, superando um tipo de conhecimento formal que não se compadece da dor alheia. Esta seria uma das respostas ao desafio de uma educação para a paz e para a diversidade nas relações sociais dentro e fora dos ambientes virtuais.

O desenvolvimento de competências socio-emocionais, a partir do trabalho com a linguagem no contexto escolar ou acadêmico, seria outra forma de lidar com o desafio de formar sujeitos abertos ao diálogo. Desse modo, haveria mais possibilidades de construção de discursos caracterizados pelo exercício do convencimento e da persuasão em contraposição aos discursos de ódio ou de opressão encontrados nos meios digitais.

A promoção de uma cultura da paz articulada à construção de processos educacionais que cooperem para a garantia do direito à liberdade de expressão e do direito de comunicação num contexto de meios digitais conflagrados por meio da linguagem é, assim, desafio e tarefa que educadores, gestores e políticos devem assumir.

Projetos, programas e ações voltados para educação em direitos humanos são, certamente, parte da solução do problema. A presença de disciplinas ou atividades transversais dedicadas aos

direitos humanos nas estruturas curriculares de diferentes níveis de ensino deve ser saudada como uma contribuição importante à área da educação em direitos humanos.

Todavia, se a educação em direitos humanos é comumente identificada a políticas, projetos e programas educacionais que tratam direta e objetivamente do tema dos direitos humanos, é preciso reconhecer que toda educação deve ser para os direitos humanos. Daí se poder fazer uma sutil distinção entre educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos.

Educação para os direitos humanos é assumir que qualquer conhecimento, conteúdo ou atividade no ambiente educacional deve ser trabalhado a partir de linguagens, práticas e atitudes que promovam a cultura de paz, respeitem o direito à liberdade de expressão e construam relações e processos democráticos. Tudo isso em consonância com os direitos fundamentais da pessoa humana.

Os discursos pedagógicos e os textos que circulam no meio escolar ou acadêmico podem ser fortes aliados da educação para os direitos humanos, ainda que seus conteúdos não tratem abertamente desse tema. Se a forma e a construção desses textos e discursos revelam apreço por valores democráticos e pela pessoa humana, vislumbram-se aí aprendizados que vão além das competências técnicas restritas ao conteúdo tratado para se chegar a competências socio-emocionais associadas às formas como se ensina e

se aprende.

Finalmente, se é razoável concordar com o argumento de que o aprendizado implica algum tipo de emoção, pois se aprende significativamente quando a emoção está envolvida na experiência de construção do conhecimento, então não se pode desprezar a dimensão afetiva na educação para os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. S. **Taxonomy of Educational Objectives**. Londres: Longman, 1956.
- BORHEIM, G. Filosofia do romantismo. In: GUINSBURG, J. **O romantismo**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CASTAÑEDA, L.; SELWYN, N. (eds.). Reiniciando **la universidad**: buscando un modelo de universidad en tiempos digitales. Barcelona: Editorial UOC, 2019.
- CHUST, J. V. M. **La necesidad de la educación em Derechos Humanos**. Barcelona: Editorial UOC, 2007.
- COELHO, G. L. S. Humanidades digitais e suas manifestações de memória: construções de sentidos do passado de Campos dos Goytacazes em comunidades do Facebook. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 3, p. 588-602, set./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/77805/40648>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- FEENBERG, A. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Lisboa: MIT Portugal, In+ Inovatec, 2015.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Prefácio de Moacyr Gadotti. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Prefácio de Ernani Maria Fiori. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- GORCZEWSKI, C.; MARTÍN, N. B. **Educar para os direitos humanos**: considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Atlas, 2015.
- GUZMÁN, V. M. El silencio como interpelación, paz y conflicto. **Dossiers feministes**, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana (Espanha), n. 3, 1999.
- JERÓNIMO, M. B.; MONTEIRO, J. P. Por uma “educação sentimental” persistente. **Público**, Porto, 4 fev. 2018, Mundo. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/04/mundo/ensaio/-por-uma-educacao-sentimental-persistente-1801636>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- JONAS, H. **Técnica, medicina y ética**: la práctica del principio de responsabilidad. Trad. Carlos Fortea Gil. Barcelona: Paidós, 1997.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUIZ, M. C.; MORITO, J. V. Violências verbais nas relações professor-aluno: Conflitos, conflitualidades e o reconhecimento social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 297-313, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14067>
- OATLEY, K. Fiction: Simulation of Social Worlds. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 20, n. 8, p. 618-628, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- RORTY, R. Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo. In: RORTY, R. **Verdad y progreso**. Escritos filosóficos 3. Barcelona: Paidós, 2000, p. 229-242.
- ROSENDO, D.; LAPA, F. B. Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. **Rev. Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 470-483, set./dez., 2018.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALDANHA, L. C. D. Do *schibboleth* ao digital: a palavra nos espaços de indeterminação. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v. 35, n. 1, jan./jun. 2013.

SALDANHA, L. C. D.; TSCHERNE, M. Linguagem, nova retórica e violência verbal nas redes sociais. **Travessias Interativas**, v. 7, n. 13, p. 16-26, jan./jun. 2017.

SANTOS; E. C. F. R. dos; EINHARDT, D. I.; ANDRADE, B. K. L. A relação das tecnologias digitais, mídias e sociedades sob o prisma da teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 359-375, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/321/687>. Acesso em: 30 mai. 2023.