

# Territórios periféricos e suas visualidades: texto e contexto para a educação em direitos humanos

Ramos, Aura Helena <sup>1</sup>

Abreu, Pablo Ramos <sup>2</sup>

## RESUMO

Este ensaio apreende a força da cultura visual e expressividade da produção imagética das periferias em redes sociais da internet, como elemento da produção discursiva em um processo de disputa hegemônica por significação na qual a diferença se visibiliza. Com inspiração no paradigma epistêmico da complexidade proposto por Najmanovich (2022), analisa visualidades periféricas localizadas por busca em perfis do Instagram a partir das *hashtags* #periferia e #periferias. Operando com a ideia de constituição do social proposta por Chantal Mouffe, destaca a necessidade de se refletir sobre um sentido para a educação que considere o contexto de um mundo com fronteiras físicas que se diluem frente ao alcance e agilidade das redes sociais e argumenta que a ampla disponibilidade do aparato necessário à produção imagética é uma realidade da qual os jovens da periferia já se deram conta, apontando uma compreensão possível para a educação em direitos humanos que nomeamos como perspectiva agonística.

*Palavras-chave: territórios periféricos; educação em direitos humanos; visualidades; diferença.*

## Peripheral territories and its visualities: text and context for human rights education

## ABSTRACT

This essay captures/ seizes the strength of visual culture and the expressiveness of the image/imagery production of the peripheries in internet social networks as a relevant element of discursive production in a process of hegemonic dispute for meaning in which difference(s) becomes visible. Inspired by Chantal Mouffe's theoretical formulation expressed by the concept of agonistic democracy, it argues about the need to reflect on a meaning for education (especially human rights education) that considers the conditions in which we live – a highly technologized world, with physical boundaries that

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Membro do GCEDH – Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos. Email: aurahramos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8638377138958446>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7088-7132>.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor da Escola Superior de Comunicação e Design Digital. Email: pabloramos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7563535146163201>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2798-827X>.

quickly dilute themselves in front of the reach and agility of social networks. In this sense, it argues that the relatively large and wide availability of the necessary apparatus for imagetic production is a reality that young people from the periphery have already realized, which points to a possible approach to human rights education that we name as an agonistic perspective.

*Keywords: peripheral territories; human rights education; visualities; difference.*

## **Territorios periféricos y sus visualidades: texto y contexto para la educación en derechos humanos**

### **RESUMEN**

Este ensayo captura la fuerza de la cultura visual y la expresividad de la producción de imágenes de las periferias en las redes sociales de internet como elemento de producción discursiva en un proceso de disputa hegemónica por la significación en el que la diferencia se visibiliza. Inspirado en el paradigma epistémico de la complejidad propuesto por Najmanovich (2022), analiza visualidades periféricas localizadas mediante búsquedas en perfiles de Instagram utilizando los hashtags #periferia y #periferias. Operando con la idea de constitución social propuesta por Chantal Mouffe, destaca la necesidad de reflexionar sobre un sentido de la educación que considere el contexto de un mundo con fronteras físicas que se disuelven ante el alcance y la agilidad de las redes sociales, y argumenta que la amplia disponibilidad del aparato necesario para la producción de imágenes es una realidad de la que los jóvenes de la periferia ya son conscientes, señalando una comprensión posible para la educación en derechos humanos que denominamos como perspectiva agonística.

*Palabras clave: territorios periféricos; educación en derechos humanos; visualidades; diferencia.*

### **Educação em direitos humanos: múltiplas perspectivas**

Neste ensaio propomos uma reflexão que articula a questão da educação em direitos humanos – situada no contexto das preocupações relativas ao espaço da diferença na contemporaneidade –, ao debate sobre visualidades – apreendidas como textos pelos quais diferentes sujeitos enunciam novos sentidos ao produzirem modos de verem a si mesmos e de se apresentarem ao mundo em um processo que compreendemos como de produção cultural e afirmação da diferença.

A área da educação em direitos humanos não destoa de todas as outras, notadamente do campo das ciências sociais, ao produzir diferentes abordagens que a definam. Uma das tantas aproximações possíveis, permite que sejam identificadas três perspectivas que não são necessariamente excludentes, uma vez que se inspiram em princípios ético-políticos equivalentes, mas consideramos produtivo delimitá-las uma vez que assumem distintas especificidades e/ou prioridades pedagógicas para a área.

Destacamos inicialmente a perspectiva jurídico-política como sendo precisamente aquela que trouxe a questão dos direitos humanos para o debate educacional. Seu foco está no polo “direitos humanos” do termo, o que a define por ter como horizonte a preservação da dignidade da pessoa humana, tal como princípio expresso da Constituição de 1988. É uma abordagem com forte influência no discurso pedagógico relativo à área, o que é destacado em estudo de Ramos, A.H (2011) ao analisar o processo de constituição do currículo de educação em direitos humanos. A autora identifica a relativamente pequena inserção de profissionais do campo da educação em um importante grupo voltado a formulação de textos curriculares e coordenação de processos de formação de educadores/as em direitos humanos. Descreve que dentre 30 participantes do grupo estudado, apenas dois (6%) atuavam diretamente na área da educação escolar/prática pedagógica (Didática, Currículo, Prática de Ensino, Formação de Professores, Gestão Escolar), e quatro (13,34%) tinham seus estudos e prática situados na área de fundamentos da educação (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia Educacional, etc.), totalizando apenas 20% vinculados à educação como área de atuação. Os 80% restantes distribuíam-se entre profissionais das áreas de História (13,34%); Filosofia (10%); Ciências Sociais, Educação Popular e Serviço Social (6,66% cada uma); Comunicação Social (3,34%) e finalmente Direito, com 26,68% do total de participantes.

Essa é uma constatação, que de certa forma explica a forte hegemonia do discurso jurídico na constituição da área da educação em direitos humanos, ainda em construção. Do ponto de vista de penetração no currículo escolar, esta que estamos denominando de *perspectiva jurídico-política*, encontra-se ainda hoje muito presente em textos curriculares que na primeira década dos anos 2000 emanavam das esferas públicas e voltavam-se à divulgação de direitos civis consolidados; difusão de instrumentos legais de proteção da pessoa e desenvolvimento de posturas voltadas à exigibilidade de cumprimento do arcabouço jurídico socialmente conquistado.

Não é pequena a importância política da dimensão jurídica que o tema alcançou na nossa sociedade. Alcance não apenas no texto constitucional

como também em legislações específicas, afirmando direitos historicamente conquistados, produzindo mecanismos de exigibilidade e colaborando para a universalização da justiça. Contudo, consideramos ser pertinente um esforço por trazer o polo “educação” para o centro do debate da área educação em direitos humanos, o que não significa negligenciar processos de socialização das conquistas e instrumentos legais existentes, mas recomenda uma reflexão sobre fundamentos e exigências de proposições educativas inspiradas nos direitos humanos que se situem para além da sem dúvida importante divulgação de direitos e luta por reconhecimento e reparação de injustiças sociais e históricas.

Analisando o modo como o debate sobre direitos humanos penetrou no discurso pedagógico, Ramos (2011), destaca que o próprio termo título da área foi definido de modos distintos conforme abordagens pedagógicas se delineavam. Descrevendo diferentes nomeações, destaca que:

“Educação para os direitos humanos” remete a uma finalidade da ação educativa. Implica a compreensão de que, ao implementar uma educação para os direitos humanos, está-se investindo em determinado horizonte social, uma visão prospectiva que parte da educação mas avança para além dela, trazendo para o centro uma dimensão filosófica. O polo direitos humanos do binômio é privilegiado e a educação é uma via para que se alcancem objetivos sociais mais amplos, relativos a igualdade, democracia etc. (Ramos, 2011, p. 92).

E adiante, conclui afirmando que:

A expressão “Educação em Direitos Humanos” indica a assunção dos princípios dos direitos humanos como um pressuposto, um eixo norteador das práticas educativas. Ganha centralidade o polo educação do binômio, ressaltando-se para o termo uma dimensão propriamente pedagógica (Ramos, 2011, p. 94).

Há uma crescente tendência de consolidação de um termo que conjugue essas duas proposições, evitando polos que excluam ou debilitem o que cada uma enfatiza. Tal tendência adota para a área a nomenclatura “Educação em e para os direitos humanos”, o que já estava presente na proposição de Sacavino (2008), quando considera que:



...o ato de educar leva consigo um aspecto importante que é saber, informar-se, compreender o conteúdo dos direitos humanos e seu significado jurídico, histórico, social etc., mas, ao mesmo tempo, exige uma prática determinada, uma ação, uma coerência entre o conhecer e o fazer, que implica determinado enfoque metodológico/didático capaz de conter todas essas dimensões (Sacavino, 2008, p. 23).

Nessa direção, pode-se identificar uma abordagem com maior ênfase no pensamento educacional voltado à prática escolar, nomeadamente a perspectiva crítica intercultural, desenvolvida há duas décadas destacadamente pelos estudos do grupo de pesquisa liderado pela educadora e pesquisadora Vera Candau, reconhecida referência na área. Em uma dentre as muitas publicações relativas ao tema (Candau, 2008), a autora analisa a tensão entre igualdade e diferença nas relações sociais argumentando que o oposto da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade. A partir disso, com aporte no campo conceitual dos estudos culturais (Stuart Hall e Boaventura de Sousa Santos, dentre outros), enfatiza o reconhecimento e valorização da diferença como condição de base para a convivência tolerante com o outro. Analisa o contexto multicultural das sociedades contemporâneas destacando as múltiplas identidades que, segundo essa abordagem, se constituem pelo partilhamento de uma origem comum. Identidades que convivem, se hibridizam e nesse processo se reconstróem permanentemente. Na perspectiva intercultural afirmada por Candau, cabe à educação em direitos humanos trabalhar pedagogicamente com os conflitos advindos dessa convivência, propondo práticas educativas que desnaturalizem preconceitos e questionem os estereótipos que estão na base da relação com o outro. Ao trazer a questão da relação da diferença como central para pensarmos em educação em direitos humanos, Candau fortalece o polo educação do binômio e estreita seus laços com o pensamento propriamente pedagógico.

Propomos aqui focar educação em direitos humanos partindo da centralidade trazida por Candau no seu fecundo e rico trabalho, mas nossa aproximação à questão da diferença se inspira na abordagem conceitual proposta por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2015), na qual cultura e diferença são tratadas como questões discursivas, o que ressignifica a ideia de identidade tratada como um dado de origem ou de tradição compartilhada e produz um olhar sobre a dinâmica social que nos parece especialmente fecundo para abordar a temática da educação em direitos humanos.

Tendo como horizonte a construção do que nomeia como uma democracia radical, Mouffe explora conceitualmente as relações da diferença



em um mundo multicultural elaborando a noção de pluralismo agonístico (Mouffe, 2003a e 2003b). Nessa direção, a autora argumenta sobre *“la posibilidad/necesidad de desarrollar una concepción de democracia en que los conflictos puedan expresarse e incluso, ser mantenidos a partir de un consenso conflictivo en torno a principios ético-políticos mínimos”* (Ramos, 2014, p. 750).

Situar a política democrática no plano agonístico, decorre da ideia de inerradicabilidade do conflito e aponta para a afirmação da diferença também como constitutiva do social, o que sugere pensarmos em direitos humanos como arena de negociação da diferença. Nessa direção, Mouffe (2001) formula a ideia de diálogo conflituoso como via não de conciliação permanente, convivência multicultural tolerante, mas de estabelecimento de consensos que serão sempre conflituosos, provisórios e contingentes como a própria política, como a própria noção de democracia expressa por Mouffe (2001).

Esta questão, a despeito do que pensam os racionalistas, não é como chegar a um consenso racional obtido sem exclusão, o que, com certeza, seria impossível. [...] A novidade da política democrática não é superar esta distinção entre “nós/eles”, mas estabelecê-la de uma diferente maneira (Mouffe, 2001, p. 20).

Essa diferente maneira de estabelecer a distinção entre “nós/eles” não evita o confronto pelo apagamento do outro que ameaça – o inimigo a ser eliminado –; antes admite a diferença estimulando o pluralismo agonista por meio de uma relação política na qual o outro é o adversário a ser vencido. O foco da questão política migra da luta contra-hegemônica, cujo horizonte é a superação dos antagonismos e criação do consenso, para o processo de construção hegemônica, que explicita e acolhe o antagonismo como elemento constitutivo da democracia concebida como uma ordem pluralista e agonística.

Estando consciente do fato de que a diferença é condição de possibilidade para constituir unidade e totalidade ao mesmo tempo que gera seus limites, esta perspectiva agonista pode contribuir para subverter a sempre presente tentação que existe nas sociedades democráticas para tornar suas fronteiras algo “natural” e suas identidades algo “essencial” (Mouffe, 2001, p. 22).

Abordar a educação em direitos humanos em uma perspectiva agonística nos leva a formular questões atentas aos espaços de circulação e lugares de expressão da diferença. São lugares e espaços de disputa

hegemônica nos quais a diferença se legitima e enuncia sentidos no processo de articulação no qual a democracia se constrói.

Tal proposição acolhe o desafio para a educação em direitos humanos que Flores (2009, p 31) sugere ao propor para o campo “[...] uma teoria que dê atenção especial aos contextos concretos em que vivemos e ‘uma prática’ – educativa e social – de acordo com o presente que estamos atravessando”.

Uma perspectiva pedagógica atenta ao presente que estamos atravessando e que propugne o investimento em políticas culturais que valorizem a diferença favorecendo e ampliando os espaços de negociação e produção cultural, não pode desconsiderar as múltiplas arenas e linguagens nas quais o outro, marginalizado e periférico, transita e impõe a marca do seu olhar. E, para circular nos contextos concretos em que vivemos, é necessário considerarmos os espaços pedagógicos para além dos muros das nossas escolas e para muito além da moldura dos saberes que teimamos em considerar como função primordial da escola transmitir.

Mais especificamente, destacamos aqui a produção da cultura visual e dos canais de produção/circulação cultural configurados pelas redes sociais da internet. Nelas, a imagem assume primazia como potentes textos em que a diferença ganha espaço e protagoniza um diálogo que, ao não buscar a instituição de um único sentido, preserva a possibilidade do sentido ambivalente, cedendo espaço à diferença. Nesse campo, admite-se a provisoriedade do consenso e da própria hegemonia: consenso conflituoso e hegemonia contingente (Mouffe, 2003), condição para que também a diferença seja admitida e assumida como dimensão constitutiva e, portanto, inerradicável do social, e não como algo a ser superado ou eliminado com vistas à realização de uma igualdade utópica.

Operando com a ideia de constituição do social proposta por Chantal Mouffe expressa pelo conceito de democracia agonística, afirmamos a necessidade de se refletir sobre um sentido para a educação (especialmente a educação em direitos humanos) que considere a condição na qual vivemos – um mundo altamente tecnologizado, com fronteiras físicas que rapidamente se diluem frente ao alcance e agilidade das redes sociais. Propomos como texto de análise a expressão de produto da cultura visual das periferias que circula na arena da internet. Como material empírico e suporte teórico metodológico, nos apoiamos em estudo recente (Ramos, 2022) no qual a produção de dados empíricos primários foi feita por busca em perfis do Instagram a partir das *hashtags* #periferia e #periferias, e analisada com inspiração no paradigma da complexidade abordado por Najmanovich (2022).

A escolha pelas *hashtags* foi feita quando, depois de analisar os perfis e durante o estudo da plataforma digital Instagram, percebemos o potencial de nos abirmos primeiro a elas para depois, a partir do material que chegasse sem uma escolha prévia de fontes, pudéssemos escolher os perfis para a análise comparativa. Não sabíamos ainda, mas essa escolha já era uma mudança de paradigma em todo o estudo (Ramos, 2022, p. 92).

Com a perspectiva da complexidade, é possível evitar a separação entre objeto e o ambiente que o cerca, um distanciamento asséptico que pretende com este isolamento encontrar uma verdade inerente ao objeto, livre de influências que o contaminem, resumindo-o a si mesmo como se ele mesmo não fosse também tudo que o cerca e constitui. Assumindo o paradigma da complexidade como orientador metodológico de busca, produção e análise da produção imagética de territórios periféricos, evitamos um “achatamento cognitivo” que se promove na práxis epistêmica ao impor limites entre o que é e o que não é objeto ou sujeito, entre o que entra e o que sai do campo de percepção da pesquisa e do conhecimento a partir dos princípios da identidade, da não contradição e do terceiro excluído, limites esses intransponíveis e que “cegam” a pesquisa para as relações daquilo que se observa e de todo o resto com o que observado interage.

A abordagem da complexidade pode fornecer novas perspectivas para velhas questões. No entanto, sua atratividade e valor não residem nesta possibilidade, embora possa ser apreciável, é extremamente limitada. A contribuição que ela nos dá é possibilitar outras questões, desenvolver um outro olhar sobre o mundo, incluindo-nos nele. Um olhar envolvido e responsável, sensível e afetivo, além de inteligente. A complexidade não é ‘simplicidade, mas um pouco complicada’, nem é meramente uma ampliação do foco conceitual. É, ou melhor podemos fazer ser uma estética diferente, uma práxis vital e uma ética que nos leva a criar e habitar novos territórios existenciais” (Najmanovich, 2022, p. 34).

Portanto, assumimo-nos complexos assim como as subjetividades inerentes às interações de nossas redes sociais, assim como a corrente inescapável de tensões, mobilizações do processo e disputas hegemônicas tentamos entender através das visualidades abordadas aqui.

## **Cultura visual: a primazia da imagem**

Francis Wolff vai fundo na gênese de nosso eterno caso de amor com a imagem, buscando a origem de palavras como ícone ou ídolo, que definem imagens “que fazem elevar os olhos aos céus ou aquelas diante das quais nos prostramos” (Wolff, 2005, p. 25), por exemplo, afirmando sobre as imagens:

Não creio, na verdade, que elas tenham mais poder hoje do que no século XIX, na Antiguidade ou na Pré-História. Para poder medi-lo, seria preciso levar em conta ao mesmo tempo, por um lado, a enorme desvalorização das imagens em nosso ambiente, que se tornaram extremamente fáceis de produzir, de reproduzir, de possuir, a coisa menos rara, a mais comum do mundo, e, por outro lado, sua intrusão sistemática em todos os domínios da existência, em todos os recantos de nosso ambiente (Wolff, 2005, p. 17).

Esse ponto de vista realmente coloca a atualidade da cultura visual em perspectiva ao lembrar o óbvio: a imagem já foi algo raro, memorável,

[...] um acontecimento extremamente raro, uma coisa extremamente difícil de produzir; imaginemos o poder de fascinação, de dominação, de sedução, exercido pelos afrescos sobre as paredes de uma capela, ou pela estátua de um santo (Wolff, 2005, p. 22).

Wolff realmente esmiúça a relação do homem com a imagem de maneira envolvente, entendendo na imagem religiosa, no ícone, na gárgula, na carranca ou nas imagens místicas um campo de interação muito íntimo do homem consigo mesmo e com o que ele compreende do universo. Ele chega a perceber e a descreve como uma “ilusão imaginária, esta, na verdade, uma ilusão muito antiga, de origem religiosa, que é, paradoxalmente, a crença de que as imagens não são imagens, que elas são produzidas por aquilo que elas reproduzem” (Wolff, 2005, p. 31).

Sob o aspecto da cultura visual, entendemos que ela esteja imersa, subentendida nos meandros do que é invisível na imagem – as relações que ela suscita:

[...] a relação entre o que é visível e os nomes que damos aquilo que vemos. Envolve também o que é invisível, ou escapa ao olhar. Em resumo, nós não apenas vemos o que há para ver e chamamos de cultura visual, ao invés disso



montamos uma visão de mundo consistente com o que sabemos e temos experimentado (Mirzoeff, 2005, s.p.).<sup>3</sup>

Este caráter da imagem como elemento de montagem da nossa percepção de mundo não é novo – ao contrário, está embutido em nossa cultura, talvez pelo motivo quase óbvio de a visão ser nosso sentido predominante, portanto aquele com o qual preferencial e majoritariamente reconhecemos o que está em nosso entorno. Talvez por este motivo, a área do cérebro destinada ao processamento da visão seja de cerca duzentas vezes maior que a de todos os outros sentidos combinados (Mirzoeff, 2005).

Isso é reconhecido por Campos (2009, p. 49) ao afirmar que “apesar de ocuparem um lugar periférico na agenda das ciências sociais, a imagem e a visualidade têm sido progressivamente entendidas como esferas relevantes para o entendimento da nossa condição civilizacional”, participando mesmo das dinâmicas que constituem os processos sociais. É ainda Campos quem registra que:

Teóricos fundamentais para o pensamento social contemporâneo como Simmel ([1908]1981, [1903]1997), Merleau-Ponty ([1961] 2006) ou Foucault, (1998), debruçaram-se sobre o olhar como ato humano de inquestionável importância para a percepção, organização e controle do mundo. A dualidade associada à visão, que distingue as propriedades epistemológicas e estéticas deste sentido humano tem uma longa história. O olhar, para além de permitir conhecer e categorizar aquilo que nos rodeia, faculta a invenção e fruição de bens visuais (Campos, 2009, p. 50).

A cultura visual extrai da visão elementos que a extrapolam. É importante lembrar ainda mais uma vez que a maior parte do processo da visão encontra-se no cérebro. Isso nos faz lembrar o fato de que há um ponto da visão de cada olho que é cego, onde não há neurorreceptores (bastonetes e cones). Sim, é fato que a luz não toma todo nosso espaço de visão, ficando a encargo do cérebro literalmente completar a imagem com o que supõe existir ali.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> As normas da ABNT ainda não orientam sobre forma de identificar localização de trechos citados de publicações formato Basic Books, Edição Kindle, como a obra de Mirzoeff (2005) referenciada na bibliografia.

<sup>4</sup> Podemos fazer esta simples experiência pelo YouTube, em vídeo que explica mais detalhes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYvDhoLdE8c>. Acesso em: 13 jun. 2022.

O que os fisiologistas não perguntaram é por que, se todos nós temos uma zona cega, não percebemos. Ninguém tem uma experiência visual com um buraco negro. O cérebro "oclui" essa cegueira. Se formos capazes de ir além da explicação fisiológica do fenômeno, a experiência do "ponto cego" nos permite perceber que estamos cegos para nossa cegueira. A explicação fisiológica é valiosa e necessária para compreender o fenômeno, mas se ficarmos apenas com ela, ela age de tal forma que bloqueia a reflexão mais ampla, esmagando com o peso da resposta científica o profundo constrangimento que se desencadeia quando percebemos que não podemos ver que não vemos (Najmanovich, 2022, p. 29).

Assim conseguimos entender como o ato de ver é constituinte do sujeito e está sempre em construção e aprendizado, assim como o sujeito. A imagem que se forma em nossas mentes a partir dos estímulos visuais não o faz isoladamente, mas é constituída de todo o sentido e subjetividade com que a recebemos e a ela reagimos. Afinal,

Se deixarmos o quadro estreito das explicações dos especialistas e nos questionarmos a partir de uma perspectiva mais ampla sobre o processo cognitivo, a explicação fisiológica não nos basta; não é apenas insuficiente, mas também inadequada para dar conta dos fenômenos perceptivos e da produção de sentido de um sujeito capaz de reflexão (Najmanovich, 2022, p. 31).

Notamos, portanto, que a imagem é muito mais do que o resultado da interpretação de um estímulo visual que passa uma informação. As energias que ela mobiliza vão além de impressionar os olhos: são capazes de sensibilizar subjetividades, mobilizar valores, suscitar reações, estabelecer modos de ver cruciais.

Apesar dos efeitos perversos da exclusão digital que incidem acentuadamente sobre as populações marginalizadas e periféricas, a difusão dos meios de produção, edição e publicação de conteúdos imagéticos, bem como o acesso a redes sociais (intensamente utilizadas no Brasil) trouxeram um novo horizonte de possibilidades para a expressão da diferença e produção cultural. Fatores que favorecem o vazamento de fronteiras entre o popular e o erudito, o mesmo e o outro, arenas de diálogo e construção do novo, novos

modos de ver, ser visto e construir o mundo que o debate do campo da educação em direitos humanos não deve subestimar.

## **Visualidades no ambiente virtual: a voz das periferias**

Em nossos estudos, abordamos periferia como algo que extrapola limites geográficos. Tal visão coaduna com as colocações de Santos (2019, 2020), que se apropria do ponto cardinal sul para designar culturas e valores à margem do mundo. Como na perspectiva de Santos ao indicar uma “epistemologia periférica ou epistemologias do sul” (Santos, 2020 p. 22), abordamos o termo periferia como marca de um espaço cultural e estético, um “de baixo” ou “de fora” não apenas georreferenciado, mas potente campo de expressões, de saberes, de possibilidades de ideias alternativas sobre o mundo e de resistências.

D’Andrea (2020) contribui para a conceituação de periferia ao traçar um curso histórico não só do uso do termo no Brasil, mas também do que identificou como um esforço ativo e permanente de autodefinição das periferias. Uma tentativa dos moradores de periferias urbanas de “estabelecer uma narrativa própria sem a necessidade de mediadores” (D’Andrea, 2020 p. 22).

No contexto de sujeitas e sujeitos relegados a múltiplas exclusões, à margem do mundo mas protagonistas na definição de si mesmos e de suas comunidades; no ambiente do nosso tempo de desigualdade mundial crescente e recorde (Pliketty, 2013), as periferias criam suas expressões e visualidades, ou como diria Campos, dão vida a “uma condição civilizacional tida como intensamente imersa no reino da imagem” (Campos, 2013, p. 52). Tais expressões viajam e se projetam através de telas, no âmbito da rede mundial de computadores e em particular pelos sites de redes sociais e plataformas digitais.

Em estudo recente, Ramos (2022) analisa a energia contida em visualidades periféricas que, ao revelarem no ambiente virtual das redes sociais múltiplos modos de ver, configura tais espaços como arenas de disputa política e negociação de sentidos. Há um discurso que se constrói imageticamente e flui nas redes sociais como diálogo conflituoso, que se abre à negociação de sentidos no processo agonístico de disputa hegemônica e estabelecimento de consensos, processo esse algumas vezes identificado nas interações que as visualidades suscitam.

Ramos (2022) chama a atenção para a enorme presença e protagonismo de jovens, tanto na produção de visualidades quanto no comando dos perfis das redes sociais. Jovens que mantêm viva e passam adiante a chama de denunciar as agruras de seu território enquanto buscam uni-lo e pacificá-lo. Alguns dos principais aspectos tradicionalmente enfatizados em movimentos de autoafirmação das periferias estão ainda presentes neste que é e não é o mesmo movimento. Agora há circunstâncias, principalmente no terreno tecnológico, que potencializam ainda mais tal autoafirmação. Salvo a mão invisível do algoritmo, não há intermediário entre esta autoafirmação e a sociedade. E como a tecnologia e seu uso evoluíram, as visualidades são parte desse fenômeno e um instrumento poderoso de seu aspecto pedagógico. Jovens de 12 anos já podem produzir, editar e divulgar material fotográfico e audiovisual com um aparelho celular de segunda mão e conhecimento rudimentar de aplicativos – e o fazem. Trata-se de uma juventude que aprendeu a ver a si como periférica e já começa a passar adiante como produzir visualidades para uma apreensão amorosa de seus territórios, descrita pelos seus próprios olhos. Por isso vemos hoje a estética da pobreza, que caracterizou boa parte do apelo visual da produção de audiovisual nos anos 1990 não substituída, mas atualizada por uma estética periférica. Surge principalmente das e nas periferias, uma estética que disputa hegemonia na construção discursiva sobre territórios periféricos. Para além do elã cinematográfico da violência armada, o olhar da periferia sobre si mesma revela a poesia dos céus, a ocupação das ruas, os bailes, as angústias, os becos, as alegrias.

A transmissão e repercussão da autoafirmação das periferias sobrevivem hoje com a assinatura das próprias periferias, e não mais da indústria do entretenimento. Das favelas, quebradas e “perifas” do Brasil afloram gritos em forma de luz – imagens que se fazem visualidades de territórios esquecidos, ignorados, quando pouco, negligenciados.

Mas precisamos ser cautelosos e lembrar que, em se tratando do estudo de visualidades, o que importa é principalmente o que vibra entre a imagem e o sujeito, o que movimenta essa relação de ver e aprender a ver. Como exemplo, temos o impacto do impressionismo em seu tempo que, como assegura Mirzoeff (2005), nos ensinou a ver a paisagem de maneira diversa. Outrora vista como terra hostil de mistérios e predadores, a paisagem representada a partir de Monet estava à mercê do homem. Monet deu forma visual à conquista da natureza, transformando o outrora temível oceano em um objeto humano domesticado, dominado (Mirzoeff, 2005). O mesmo ocorreu em relação à interferência do homem na paisagem quando, na mesma época, a

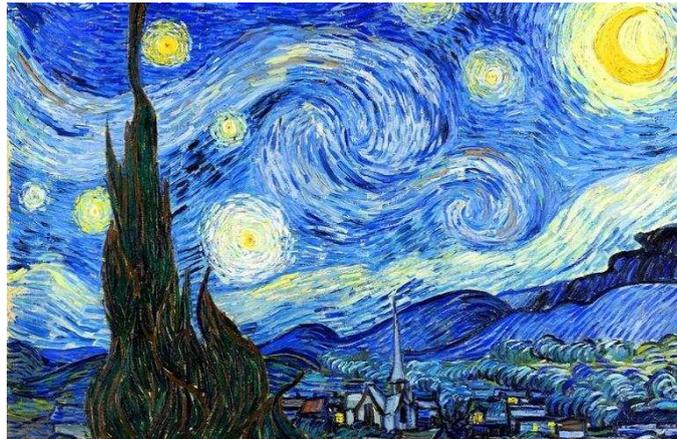
representação das nuvens de poluição que caracterizavam Londres (o *smog*, mistura de neblina com fumaça de fábrica), até mesmo essa ameaça sanitária, passou a ser vista com um quê feérico. Esta mudança deu-se inclusive no nível técnico, uma vez que a pintura apresentada pelos impressionistas era feita sobre uma tela branca, o que ressaltava as cores e os gestos do pintor (na época usava-se pintar a base da tela em tons escuros, como verde ou marrom, para que a luz das pinceladas pudesse incidir gentilmente). O conjunto da obra era inusitado: uma tela de tons berrantes com a composição insinuando formas, luzes e texturas em um gestual por demais energizado, tanto que parecia um rascunho (*le impression*, o rascunho, usado para depois pintar a obra final). Um tanto escandaloso, convenhamos. No entanto, o que era visto como grosseiro passou a remeter calma, contemplação e sutileza (visão essa que foi ensinada e aprendida).

Apesar de os contemporâneos de Monet primeiro terem sentido o seu trabalho como chocantemente moderno e novo, ele logo se tornou familiar, como permanece até hoje. A pintura fez do mundo moderno do processo industrial não apenas visível, mas belo (Mirzoeff, 2005, s.p.).

Buscamos este momento em que o autor nos mostra uma mudança no “modo de ver”, para exemplificar o que pensamos ser possível estar acontecendo hoje com o “modo de ver” os territórios periféricos. Sobre isso, Ramos (2022) destaca que

[...] o esforço de autoafirmação das periferias pode fazer parte de um processo maior em que as paisagens desses territórios, outrora vistas com a periculosidade e selvageria com que já vimos a natureza, conquistam um novo status no modo de serem vistas: cenas brilhantes prenes de cor e expressão, familiares, que nos remetam a elucubrações outras que não somente as do medo, do sangue, da conflagração (Ramos, 2022, p. 172).

**Figura 1: reprodução de *Noite estrelada*, de Vincent Van Gogh.**



Fonte:

<https://redeglobo.globo.com/sp/eptv/chegaai/noticia/quem-foi-van-gogh-e-quais-suas-pinturas-mais-famosas.ghtml>

**Figura 2: Complexo do Alemão, RJ - reprodução de imagem de Bruno Itan.**



Fonte: Adaptado de

[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/11/111128\\_fotos\\_alemao\\_rp](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/11/111128_fotos_alemao_rp)

Bruno Itan dedica-se a fazer o registro da queima de fogos de ano-novo no Complexo do Alemão desde a sua primeira edição. Suas imagens já foram tema de matérias na imprensa e reaparecem esporadicamente, publicadas por perfis das redes sociais em contextos variados, mas tendo em comum a beleza do território periférico. A imagem e sua condição de propor narrativas outras, disputando espaço com modos correntes na grande mídia de ver e apresentar

a periferia como lugar exclusivamente de falta, precariedade e medo, para possibilitar a construção de um outro ver, um outro sentir as complexas comunidades periféricas.

A potente linguagem de visualidades, cuja produção tornou-se relativamente acessível, foi apropriada por sujeitos periféricos para tornarem-se visíveis e tirarem do silêncio seu modo de perceber o mundo e a violência sistêmica com que convivem. Uma linguagem através da qual se mobilizam, se organizam, se veem e se curtem nos becos e ruelas do ciberterritório constituídos como espaços de enunciação de sentidos.

Se o mundo se tornou tão visual, e se afinal de contas nós o entendemos em boa medida visualmente, então o exercício da visualidade contribui para o crescente domínio de técnicas e linguagens poderosas. Visualizar, hoje mais do que nunca, é potencializar os processos de produção da cultura periférica, posto que desperta o estado latente de ser capaz, de estar apto, de transformar a si, o próximo, e o território, podendo colocá-lo à vista de todos, dialogar com o mundo e disputar hegemonia.

### **“Ciberperiferias” e educação em direitos humanos**

A educação em e para os direitos humanos numa perspectiva agonística, apreende a força da cultura visual presente na produção imagética das periferias em redes sociais da internet, como relevante elemento da produção discursiva em um processo de disputa hegemônica por significação na qual a diferença encontra espaço para se expressar, se apresentando como modelo (sempre inconcluso) e não como objeto a ser formatado.

Trata-se lançar um olhar sobre o ciberespaço como esfera de articulação e produção de sentidos e, a partir disso, apreender o que ocorre com a própria ideia de direitos humanos e seus significantes basilares, como dignidade humana, por exemplo. Não se trata de renegar os princípios sobre os quais historicamente os direitos humanos vieram a se constituir como um elemento definidor da vida democrática – esse seria um objetivo questionável (para não dizer perigoso), e perceber assim o que estamos argumentando seria um modo pouco produtivo de encerrar o debate que estamos propondo.

O que apontamos, é que na disputa discursiva em torno de dignidade da pessoa humana, a produção imagética dos territórios periféricos é um texto potente, aliado valioso para processos pedagógicos que investem no fortalecimento da cultura dos direitos humanos. Um caminho que nos sugere abdicar de posturas prescritivas sobre o que as pessoas devem fazer ou como

devem ser, pensar e sentir, e se abre para o diálogo com o que efetivamente fazem, pensam, sentem, como se percebem e se apresentam ao mundo. Com isso, caberia aos nossos estudos e práticas sociais na área, procurar compreender qual a expressão e significado do potente termo “dignidade”, tão caro aos direitos humanos, na vida e no horizonte de vozes/imagens que até então não tinham alcance para se fazerem ouvir/ver. Compreender, para com ele dialogar.

Na altura em que elegemos dignidade como conceito para exemplificar, podemos explorar essa ideia considerando que a noção de dignidade (e até mesmo a de pessoa humana) tem sentidos subjacentes que comportam a visão de mundo e as demandas de alguns/algumas, mas não de todos/as.

Com efeito, a ideia de reconhecer direitos de pessoas sempre esteve associada ao caráter de humanidade dos beneficiários. Contudo, considere-se também que historicamente o objeto de direitos se define pela dimensão de poder de que o ser é portador. Não vai tão longe o tempo em que negros e indígenas não eram considerados humanos por não possuírem uma alma resgatável, discurso bastante presente nos processos civilizatórios do mundo ocidental. Se não de direito, mas certamente de fato, há ainda hoje distinção entre seres que, sendo humanos, gozam de tratamento mais ou menos digno segundo sua inserção em universos sociais, étnicos, etc.

Nos termos de Elizabeth Macedo,

O que significa humano quando falamos em direitos humanos? Nosso desejo explícito é que fossem todos os homens e mulheres que habitam o mundo, mas não há totalidade que se defina sem a exclusão de alguns. (...) é preciso lembrar que esse humano, no Brasil, há pouco mais de 100 anos excluía, oficialmente, os escravos. Ainda hoje, muitos não existem no mundo, seja formalmente – imigrantes ilegais, pessoas sem registro, sujeitos fora das estatísticas –, seja no dia a dia em que se tornam invisíveis (Macedo In: Ramos, 2011, p. 15).

Assim, abordando a noção de direitos humanos como construção discursiva que se define a partir de relações sociais de poder, torna-se relevante avançarmos sobre questões que extrapolam o pensamento jurídico, assumindo que, como em tudo que se refere ao social, também no campo da educação em e para os direitos humanos a disputa discursiva se faz presente.

Buscando explorar uma aproximação pedagógica ao tema a partir do quadro conceitual de Laclau e Mouffe (2015), chegamos à consideração de que

a noção de dignidade é um significante que, como todos os outros, comporta a visão de mundo e as demandas de alguns/algumas, mas não de todos/as, e hegemonomizam, ainda que provisoriamente, sentidos de quem tem poder de enunciação.

Vemos na produção imagética e nas infinitas possibilidades de diálogo que as novas tecnologias descortinam, um potencial que nos convoca a assumir o ciberespaço como lugar para a educação em direitos humanos.

Pensando nas escolas, isso seria avançar para fazer mais do que ligar pontos em uma rede para suprir as distâncias físicas. Essa é uma escolha incapaz de levar a escola para o mundo virtual; é, no máximo, instrumentalizar as paredes de uma sala de aula.

A questão é que jovens da periferia já se apropriam do aparato tecnológico necessário à produção imagética, dando-se conta do grande poder de fala que essa linguagem possui quando encontra a fluente via das redes sociais. Podemos aprender com eles e direcionar nossa reflexão sobre educação em direitos humanos, não apenas para definir o que compete à escola ensinar às novas gerações em nome da construção de um mundo democrático, mas questionando o caráter conservador, homogeneizador, e antidemocrático da instituição escolar e de suas práticas.

Nesse sentido, uma educação em e para os direitos humanos na perspectiva agonística propõe o fortalecimento e a valorização de canais de negociação que favoreçam a fluidez na articulação da diferença. Essa perspectiva pressupõe que múltiplas linguagens e múltiplos saberes serão assumidos como expressões válidas do processo de produção cultural, sempre inconcluso. Sobretudo, desafia educadores e educadoras a considerarem modos de organização institucional, administrativa e pedagógica da escola, que ampliem e aprofundem os tempos e espaços de disputa e negociação. Tempos e espaços marcados pela vivência de experiências coletivas alternativas por meio das quais a diferença possa expressar seu modo de ver-se e apreender o mundo. Diante da extensa, múltipla e riquíssima produção que circula no ciberespaço, não há justificativa para que os processos pedagógicos escolares ou não escolares, continuem se desenvolvendo de costas (para não dizer contra) os saberes que são colocados à sua disposição pelos sujeitos periféricos.

## REFERÊNCIAS

Campos, Ricardo. A imagem é uma arma: a propósito de riscos e rabiscos no Bairro



**Intertérios** | Revista de Educação  
Universidade Federal de Pernambuco,  
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e260368 [2024]  
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.260368>

Alto. **Revista Antropologia, Arte e Imagem**, n. 5-6, p. 47-71, 2009.

Campos, Ricardo. **Introdução à Cultura Visual**: abordagens e metodologias em Ciências Sociais. 1 ed. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.

Candau, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, 2008.

Flores, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

Laclau, Ernesto e Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015

Mirzoeff, Nicholas. **How to see the world: a introduction to images, from self portraits to selfies, maps to movies and more**. EUA: Basic Books, Edição Kindle, 2005.

Mouffe, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. 2006. **Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, UFSC, p. 165-175, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071>. Acesso em: 10 nov. 2023

Mouffe, Chantal. **La paradoja democrática**. Barcelona: Gedisa, 2003a.

Mouffe, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo Política e Sociedade. **Revista de Sociologia Política**. Florianópolis, UFSC, v. 2, p.11-26, 2003b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015> Acesso em: 10 nov. 2023

Mouffe, Chantal. Globalização e Cidadania Democrática. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**. Paraná, p.17-25, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/1779>. Acesso em: 28 abr. 2023

Mouffe, Chantal. **El retorno de lo político**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1999.

Najmanovich, Denise. **Olhar com novos olhos**: novos paradigmas na ciência e no pensamento complexo. Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2022.

Piketty, Thomas. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro. Editora Intrínseca, 2013 (versão KINDLE não paginada).

Ramos Aura Helena et al. Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (Impresso) , v. 21, p.749 -763, 2014.



Ramos, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, p. 191-213, 2011.

Ramos, Pablo. Visualidades digitais periféricas: modos de ver e ser visto nas redes sociais durante a pandemia de COVID-19. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2022.

Sacavino, Susana B. Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil. 2008. Tese de doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008

Santos, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. 1ª edição. Coimbra: Almedina, 2020.

Santos, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Wolf, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: Novaes, Adauto (Org.) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

Submissão em 16 de novembro de 2023.

Aceite em 05 de julho de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>