

## **Permacultura e agroecologia para a formação de pessoas em instituições escolares<sup>12</sup>**

Pedro Gabriel Ferraz Gama – PPGAS/UFRJ (RJ)

Palavras-chave: Permacultura, formação da pessoa, instituições escolares

### **Introdução**

Neste trabalho, parto do acompanhamento de cursos orientados pelos princípios da permacultura e da agroecologia, oferecidos a estudantes de uma escola pública na periferia da cidade do Rio de Janeiro como parte de sua matriz curricular, para investigar sentidos e possibilidades dos processos de educação a partir de instituições escolares. Em sociedades marcadas pela adesão a valores e práticas da modernidade ocidental, essas instituições constituíram-se ao longo de séculos como uma das principais responsáveis pela mediação do acesso a um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Por outro lado, de forma por vezes pouco evidente, declarada ou calculada, cabe também a elas parte importante da formação como pessoa dos sujeitos que lhe são confiados. Ao elegê-las como espaço privilegiado para a investigação aqui reportada, procuro analisar de que forma noções de mundo e de pessoa trazidas por estudantes, professoras e professores encontravam-se e colaboravam para produzir os processos de aprendizagem que ali se realizavam. A partir das situações de pesquisa acompanhadas, procuro defender que - tal qual em contextos em que a educação acontece de forma integrada a outras dimensões da vida social - o que é ensinado e aprendido em escolas envolve fatores que não podem ser reduzidos a itens do currículo compartilhados por meios intelectuais. Sugiro que a perspectiva sistêmica adotada nos cursos sobre a condição humana e sua relação com o ambiente, aplicada ao planejamento, execução e avaliação das atividades propostas, permite evidenciar camadas relevantes do processo educativo nem sempre conscientes nas práticas pedagógicas cotidianas e comumente ausentes ou negligenciadas na dimensão mais formal da educação escolar.

### **Escola Permacultural: uma perspectiva sistêmica na escola**

O conceito de permacultura foi desenvolvido pelos ecologistas australianos David

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020

<sup>2</sup> Agradeço a minha amiga Marina Figueiredo e ao professor Celso Sanchez, da Escola de Educação da UNIRIO por terem me apresentado ao Instituto Permacultura Lab. Agradeço também às/aos integrantes do Instituto por ter me proporcionado um ambiente tão enriquecedor para a pesquisa aqui apresentada, em especial a Diogo Maneschy e Juliana Sarcinelli, pelas conversas que originaram a maior parte das ideias neste texto.

Holmgren e Bill Mollison na década de 1970 e remete a conhecimentos e práticas voltados para a criação de ambientes capazes de satisfazer as necessidades humanas e ao mesmo tempo de conservar a harmonia e o equilíbrio dos sistemas em que se inserem (HOLMGREN, 2011). O nome permacultura é uma referência a “cultura permanente”, pensada em oposição aos sistemas industriais modernos, lineares em seu consumo de recursos e produção de resíduos e, portanto, insustentáveis no longo prazo. A permacultura propõe a criação de sistemas cíclicos, sustentáveis, inspirados sobretudo na dinâmica de ambientes não modificados pela ação humana e na relação de povos tradicionais com o seu ambiente, embora contem com desenvolvimentos da ciência, da arquitetura, da engenharia e de outros conhecimentos modernos para a sua otimização. É orientada por princípios éticos que envolvem o cuidado com a terra, com as pessoas e com o futuro, mas também por doze “princípios de design”, que incluem orientações como observar e interagir, usar e valorizar recursos renováveis, projetar os padrões aos detalhes (não tomar o todo pelas partes), usar soluções pequenas e lentas, valorizar a diversidade e integrar em vez de segregar. A permacultura prevê ainda domínios fundamentais para a criação de uma cultura de sustentabilidade, interdependentes e sistematizados em um diagrama em forma de flor, com domínios que partem de um nível pessoal e local e evoluem em espiral para um nível coletivo e global (ver figura 1). A cada um deles, técnicas, estratégias e soluções experimentadas em diferentes contextos podem ser associadas.

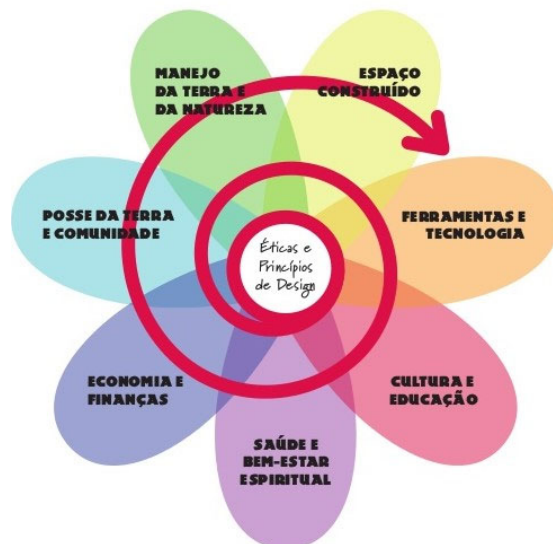


Figura 2 - A flor da permacultura. Fonte: [permacultureprinciples.com](http://permacultureprinciples.com)

A proposta da permacultura busca promover uma forma sistêmica de se visualizar o mundo e as correlações entre todos os seus componentes. Subjaz a ela um princípio de totalidade regente do cosmos, percebido como negligenciado por formas hegemônicas de pensar, conhecer e produzir no Ocidente moderno, numa desconsideração que ameaça a sobrevivência de gerações futuras da espécie humana, mas também de outras espécies. Essa perspectiva encontra eco em abordagens contemporâneas como a do físico e ecologista Fritjof Capra (2006a) sobre a necessidade de uma recondução dos seres

humanos à “teia da vida” da qual teriam se distanciado ou a do cientista social e filósofo Edgar Morin (2000) sobre um olhar para o mundo a partir do paradigma da complexidade, que recuse a simplificação para apreender os fenômenos em suas complementaridades e contradições, em sua unidade e multiplicidade. Em cada uma dessas propostas, a educação surge como domínio estratégico para a recuperação entre os seres humanos do sentido e da dinâmica dos fenômenos da vida (Cf. CAPRA, 2006b; HOLMGREN, 2011; MORIN, 2001), num movimento que pode conferir de perto por meio de pesquisa etnográfica.

Quando comecei a acompanhar suas atividades, no início do ano letivo de 2019, o projeto Escola Permacultural oferecia dois cursos – um deles de “permacultura” e o outro de “agroecologia”<sup>3</sup> – a estudantes de turmas da primeira e segunda séries do Ensino Médio, respectivamente. O projeto é uma das frentes de atuação do Instituto Permacultura Lab, organização da sociedade civil criada por jovens biólogas e biólogos com o objetivo de buscar soluções para o que percebem como uma crise socioambiental de proporções globais que vem se mostrando incontornável para a humanidade nas últimas décadas.

Os cursos foram planejados com base na ética e nos princípios da permacultura e buscavam valorizar entre estudantes a autonomia, a criatividade, a possibilidade de diálogo e o pensamento crítico. Tinham cunho teórico-prático e percebiam na inspiração na permacultura e na agroecologia uma forma de escapar a formatos de educação ambiental classificados como conservadores por voltarem-se principalmente para ação individual e negligenciarem as dimensões social e política inerentes aos desafios ambientais (MARTINS *et al.*, 2020). Os programas traziam atividades relativas aos princípios éticos do cuidado com as pessoas que incluíam aulas sobre alimentação, plantas fitoterápicas, yoga e meditação; do cuidado com terra que passavam pela instalação e manutenção de um sistema agroflorestal (SAF) no terreno da escola, manejo ecológico do solo, compostagem de resíduos orgânicos e captação da água da chuva; e do compartilhamento e cuidado com o futuro, que previam a colheita e distribuição dos alimentos do SAF e produção de material audiovisual sobre os conhecimentos formados ao longo do curso.

---

<sup>3</sup> O conceito de agroecologia remete a práticas de agricultura sustentável, num movimento de resistência à mecanização do campo operada pela chamada Revolução Verde e valorização de formas tradicionais de cultivo, com atenção a questões sociais, políticas, culturais, ambientais e éticas nele envolvidas. O curso de agroecologia era oferecido como um aprofundamento de questões tratadas no curso de permacultura, esta percebida como mais abrangente.

Cada um dos cursos previa um encontro semanal, com cerca de duas horas. O programa era apresentado a estudantes ainda nas primeiras aulas, mas a possibilidade de alterações em seu formato era enfatizada, e pude acompanhar a realização dessas mudanças de acordo com a demanda discente algumas vezes. Embora a maior parte das aulas fosse ministrada pela equipe do projeto, era comum que convidadas e convidados fossem recebidas/os para a condução de alguns encontros. Entre as parcerias relativamente consolidadas do projeto estavam membros da Rede Carioca de Agricultura Urbana (Rede CAU), agricultores do Sistema Agrícola Tradicional do Maciço da Pedra Branca (SAT Pedra Branca) envolvidos com o plantio e a festa do “Tira Caqui”, uma professora de Yoga responsável pelo projeto Yoga Marginal, uma comunidade quilombola em Vargem Grande e estudantes responsáveis pelo escritório modelo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Abricó – FAU/UFRJ).

De acordo com suas idealizadoras e idealizadores, o projeto foi pensado de modo que os saberes circulando na escola pudessem ser vividos e experimentados. Uma de suas premissas é a possibilidade de intervenção no ambiente escolar de acordo com a necessidade de estudantes e visando o seu bem-estar. A implementação do sistema de agrofloresta (SAF) constitui a principal dessas intervenções, em torno da qual o projeto se desenrola, mas outros projetos envolvendo, por exemplo, a instalação de bancos com técnicas de bioconstrução no pátio da escola estavam em andamento com o apoio de estudantes do Abricó FAU/UFRJ, numa tentativa de solucionar uma queixa persistente de estudantes sobre a falta de espaços de convivência naquele ambiente.

O projeto contava ainda com um sistema de avaliação de sua proposta pedagógica, realizado em três momentos. No primeiro dia de aula, estudantes respondiam a um questionário sobre conhecimentos prévios sobre os conceitos de permacultura e agroecologia e sobre suas expectativas em relação ao curso. As outras duas avaliações, ao final do primeiro e do segundo semestres, envolviam além do preenchimento de uma ficha escrita, a realização de um exercício coletivo em que estudantes avaliavam o que havia dado certo, errado e o que poderia ser melhorado no futuro. Durante o período que acompanhei, essa avaliação foi sempre realizada a partir da dinâmica “Que bom, que pena e que tal”, em que, de acordo com o critério apresentado, estudantes anotavam seus juízos em papéis coloridos, resumidos em uma ou poucas palavras, a serem exibidos, compartilhados e comentados com a turma. Na figura 2 a seguir, o registro do fim de uma

dessas atividades, em novembro de 2019.

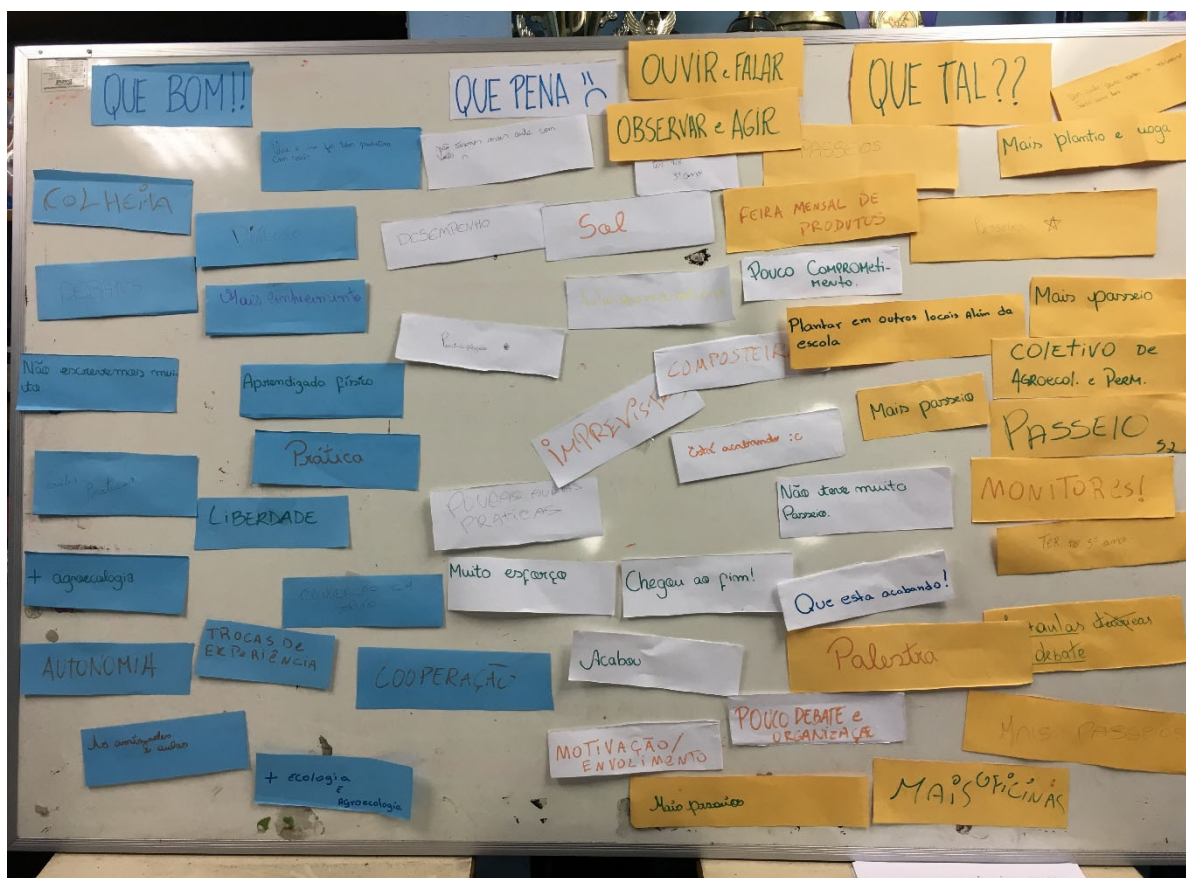


Figura 2. Avaliação: Que bom, que pena e que tal - Turma de agroecologia – Foto do autor

Os momentos de avaliação foram especialmente importantes para mapear a relação das/os estudantes com a proposta pedagógica do projeto, suas preferências sobre temas e formas de aprender e algumas aprendizagens e efeitos sobre si do processo desenvolvido ao longo do curso. Combino essas avaliações escritas e orais com registros feitos durante as aulas para tecer algumas considerações sobre elementos relevantes desses processos de aprendizagem. Embora, como preconizam as abordagens sistêmicas, esses elementos estejam na prática completamente integrados e sejam indissociáveis na experiência de aprender, eles aparecerão organizados em três eixos relativos aos aprendizados a partir do corpo, do ambiente e do olhar para si.

### **Aprender com os corpos**

Em uma sequência de aulas, debates sobre questões de gênero foram levantados, principalmente por algumas estudantes da turma de permacultura, do primeiro ano do ensino médio. Os debates surgiam em aulas sobre outras temáticas e acabavam mobilizando estudantes mais sensíveis ao movimento por igualdade de gênero, seja para

defendê-lo ou criticá-lo. Nessa mesma turma, vi professoras e professores repreenderem muito seriamente alguns estudantes que riam ou debochavam assim que um dos estudantes, de comportamento marcadamente feminino, começava a apresentar uma ideia ou exprimir sua opinião sobre assuntos variados.

Percebendo nessas situações a necessidade de uma discussão mais sistemática das questões de gênero, professoras e professores convidaram o Coletivo Manas para a condução de uma aula. Trata-se de um coletivo de produção composto apenas por mulheres e que busca exibir e valorizar histórias de protagonismo feminino. A atividade foi conduzida por três de suas integrantes e girou em torno da exibição do curta metragem *Jéssica* e do clipe *Resplandescente*, da cantora Ventura Profana – ambos com referência à temática do gênero e da transgeneridade – seguidos de uma conversa. Uma dessas integrantes, Ana Vitória, é transgênero e se apresentou à turma como “produtora de moda, estudante e mulher travesti”.

Antes de chegarmos à sala de vídeo, no prédio principal da escola, as três foram recebidas no prédio anexo da biblioteca por Juliana – uma das professoras da equipe – e por mim. Ana estava vestindo saia e blusa justas, que marcavam o contorno de seu corpo, e tênis. Tinha o cabelo liso e loiro, tipo Chanel, e pele negra. Enquanto nos dirigíamos ao prédio principal, Ana foi na frente do grupo. Era hora do intervalo e havia uma grande concentração de pessoas no pátio. Ela sabia que estava sendo olhada. Passou pelo portão de acesso ao prédio, onde se encontravam alguns estudantes, com a cabeça erguida, como quem entra numa arena de batalha.

As/os estudantes assistiram interessadas e com atenção aos vídeos e mesmo alguns rapazes cuja conduta em relação ao colega havia sido questionada sentaram-se nas primeiras fileiras da sala e permaneceram atentos ao debate. Delano, o estudante outrora tolhido pelos colegas de classe, apresentou-se como "LGBT, não binário masculino" e disse ter se identificado com a personagem do curta metragem por também ter encontrado problemas em casa ao falar sobre sua sexualidade. Rebeca, uma colega de turma, se disse bissexual e contou que seu namorado já havia sofrido discriminação homofóbica na rua, mesmo tendo convicção de sua heterossexualidade, por abraçar demoradamente um amigo. Depois da fala de outras colegas sobre sexualidade, gênero e preconceito, Delano perguntou a uma das integrantes do Coletivo Manas sobre a experiência de ser uma mulher gorda, ao que ela respondeu ter crescido nos anos 1990 e enfrentado dificuldade

de encontrar roupas no seu tamanho, embora tenha contado com o apoio de uma avó que costurava as roupas de que gostava e tenha descoberto nas roupas uma forma de afirmar sua identidade.

Quando voltávamos para a casa, na viagem de trem, comentei com Juliana sobre a importância de as/os estudantes terem acesso a pessoas como as que compunham o coletivo Mana: mulheres trans, gordas. Juliana concordou e me contou a história do que classificou como um "erro do ano passado". De acordo com ela, "as pessoas que vinham dar oficinas eram brancas. Não apenas brancas, mas loiras, de olhos claros". Ela contou que um dia estudantes do curso comentaram: "esse negócio de permacultura só tem gente branca?". Juliana teve a impressão de que o fato de as pessoas convidadas para falar sobre permacultura serem sempre brancas, enquanto a maior parte das/dos estudantes era preta e parda, afastava essas/es estudantes do conjunto de saberes que se almeja compartilhar. Avaliou ainda que naquele ano as/os proponentes do projeto haviam atentado para o problema e corrigido o erro, com convidadas e convidados negras/os, de diferentes partes da cidade e do estado, que falavam uma linguagem mais próxima daquela das/dos estudantes.

Naquele ano, as/os estudantes encontram ainda durante os cursos pessoas como Ana Santos, da rede CAU, negra e moradora do complexo da penha, na Zona Norte do Rio de Janeiro – mais especificamente, “da rua do baile da gaiola” – para uma aula sobre alimentação saudável; MC Estudante, rapper negro, do bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste, que tornou-se conhecido por fazer rimas improvisadas no estilo “batalha do conhecimento” a partir de temas da matemática, da história do Brasil e até da mitologia grega nos ramais de trem da cidade; e Tainá Antônio, jovem negra de Duque de Caxias, na baixada fluminense, responsável pelo projeto Yoga Marginal, que visa pensar corpo e saúde a partir da expansão do yoga para as periferias.

Era evidente como o lugar de onde vinham e o corpo de convidadas e convidados influenciavam diretamente nas possibilidades de diálogo e de trocas estabelecidas com as/os estudantes. Na aula de Ana, as memórias sobre comida e as risadas compartilhadas podiam fazer parecer haver entre a professora e estudantes uma relação antiga de intimidade, embora elas/es houvessem se conhecido naquela tarde. As rimas apresentadas e as batalhas do conhecimento organizadas por MC Estudante mobilizariam não apenas as turmas de permacultura e agroecologia, responsáveis por seu convite à escola, mas

estudantes de praticamente todas as turmas da escola em uma feira cultural já consolidada no calendário escolar. As aulas de Yoga de Tainá Antônio levariam estudantes a deixar momentaneamente de lado a inibição e explorar partes do corpo e possibilidades de movimento até então desconhecidos – algo a ser retomado duas seções a seguir.

Essas interações me remetem à análise de Bell Hooks (2013) sobre sua experiência como estudante e professora em diferentes níveis ensino. Para a autora, muitas pessoas são formadas para atuar na educação a partir do paradigma de um dualismo metafísico ocidental em que é possível estabelecer uma cisão entre corpo e mente. Ela acompanha um pensamento de Jane Gallop para rejeitar a ideia de que seja possível estar em sala de aula como um “espírito desencarnado”, uma mente que se faz presente sem um corpo, e defende que as relações de aprendizado são fundamentalmente eróticas, não no sentido sexual mais difundido do termo, mas em seu sentido mais antigo e primordial, que remete a “uma força motriz que impulsionava todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade para um estado de existência real” (SAM KEEN apud HOOKS, 2013, p.257).

A importância do corpo como veículo e mediador de acesso a saberes não se restringia, contudo, aos corpos de professoras/es, convidadas/os ou outras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem que acompanhei. Os corpos das/os estudantes eram constantemente encarados pelas professoras/es como lugar de produção de conhecimento. Isso podia ser percebido em grande parte das atividades propostas, mas principalmente nos muitos momentos dedicados ao manejo do SAF. Essas atividades eram conduzidas com base no mandamento de “experimentar”. Experimentar abrir canteiros, plantar mudas, podar árvores, produzir uma composteira doméstica, ou uma composteira de larga escala, no terreno da escola. Experimentar produzir tinturas para uso interno e externo a partir de plantas medicinais, solucionar o problema de excesso de vento em um dos canteiros ou o excesso de umidade em outro, planejar e instalar um sistema de captação de água da chuva. Colher o que foi produzido durante o ano letivo e experimentar vender a produção numa feira organizada na escola.

Por vezes, o desconforto de estudantes e de seus corpos na execução de alguma atividade era sinalizado por professoras e professores, e, a partir da atenção para ele, novas experiências poderiam ou não ser permitidas. Vi isso acontecer depois de uma aula de avaliação ao fim do primeiro semestre letivo, em que as professoras Juliana e Roberta,



a partir de uma discussão sobre machismo levantada por estudantes, chamaram atenção para lugares reservados e papéis esperados de homens e mulheres em diferentes situações. As expectativas de que mulheres falem menos em público, sejam mais interrompidas em suas falas e não sejam capazes de realizar trabalhos que envolvem força física foram comentadas como desafios a serem enfrentados por corpos femininos. Na aula seguinte, foi inevitável notar que várias das estudantes envolvidas na discussão haviam buscado pela primeira vez durante o curso enxadas e outras ferramentas de uso mais comum entre os rapazes para a limpeza e abertura de canteiros, lado a lado com uma das professoras. De forma semelhante, durante a aula sobre alimentação saudável oferecida por Ana Santos e incentivados por ela, alguns estudantes com pouca ou nenhuma experiência com a cozinha permitiram-se preparar juntos uma refeição coletiva para as/os colegas.

A preferência das/os estudantes por aulas que envolvessem ativamente o corpo era reafirmada a cada vez que eram convidadas/os para tecer alguma avaliação sobre o processo pedagógico. As “aulas práticas” e o “aprendizado físico” figuravam constantemente entre os elementos mais comentados nessas ocasiões, por vezes para indicar os pontos positivos dos cursos, noutras para apontar para aspectos em que o curso poderia melhorar: que tal “mais aulas práticas”, “mais oficinas”, “mais plantio e yoga” ou “plantar em outros locais da escola”. Alguns estudantes eram mais específicos ao julgar positivo que num curso como o de permacultura “não escrevemos muito”, numa referência à principal atividade realizada durante a rotina escolar, que embora não prescindia do corpo para a sua execução, tende a considerá-lo como mero suporte para um processo que é prioritariamente mental (ver figura 2). Em seu comentário o estudante desta última avaliação explicou ainda que o problema não era exatamente a escrita, mas a forma como ela era cobrada: “acho a gente aprende mais sem o professor colocar vários bagulhos no quadro”.

Pelas características que venho apresentando, os cursos de permacultura e de agroecologia eram percebidos por estudantes como essencialmente diferentes das “outras matérias”, e a possibilidade de viver e experimentar de forma integral (e não apenas mental ou intelectual) os saberes que por ali circulavam parecia constituir uma de suas principais vantagens. Por vezes, quando os cursos se afastavam de seu caráter experimental e aproximavam-se do modelo de escola a que as/os estudantes estavam mais acostumadas/os, pude perceber reações discentes que incluíam o deitar da cabeça sobre a mochila para cochilar, a utilização de aparelhos com fones de ouvido e o afastamento do

centro em torno do qual acontecia a aula para a conversa com colegas.

Numa dessas ocasiões professoras e professores haviam pedido na aula anterior a realização de um trabalho em grupo que consistia em pesquisa e produção escrita a partir de questões sobre o episódio conhecido como a Revolução dos baldinhos, em Florianópolis. No dia da entrega, apenas um grupo havia realizado a tarefa numa das turmas, outros dois na turma seguinte. Um dos professores mostrou-se decepcionado com o que percebeu como uma “falta de comprometimento” das/os estudantes. Reclamou do fato delas/es mostrarem-se motivados apenas quando as aulas envolvem atividades como o plantio no SAF e desconsiderarem tarefas como a pesquisa proposta. Pediu então que as/os estudantes pegassem seus cadernos para anotar novamente as questões que orientariam a pesquisa. Quando estudantes pegavam seus celulares para anotar e fotografar, o professor insistiu que o registro fosse feito no caderno, como “nas outras disciplinas, lá em cima”, referindo-se às aulas do curso regular que acontecem no segundo andar do prédio principal da unidade escolar<sup>4</sup>.

Conversamos mais tarde, as/os professoras/es e eu, sobre outro episódio de dificuldade para conduzir um encontro em sala de aula e uma certa percepção de indisciplina de professoras e professores em relação àquela turma. Sugeri, de minha confortável posição de pesquisador que não tem um planejamento pedagógico a cumprir, que a resistência de estudantes em relação a uma proposta poderia ser lida positivamente, como um posicionamento a respeito de temas e formatos de aula preferidos ou preteridos por elas/es. Tinha em mente a noção de Paulo Freire (1996) de uma “rebeldia legítima” expressa por estudantes em sua curiosidade, sua autonomia, seu gosto estético, sua linguagem e – especialmente importante para esta discussão – sua inquietude. Rebeldia cujo exercício, para Freire, não é avesso ou incompatível com o zelo pela autoridade coerentemente democrática com que devem estar eticamente comprometidas professoras e professores. Semanas depois dessa aula, com o envolvimento da turma em outras atividades que previam maior interação, concordamos todas/os que aquele sinal de indisciplina ou rebeldia consistia realmente num bom indicador.

### **Aprender com o ambiente**

---

<sup>4</sup> As atividades dos cursos em ambientes internos aconteciam principalmente num prédio anexo ao principal, onde funcionava a biblioteca da escola. Uma discussão sobre a influência do ambiente para os processos de aprendizagem será realizada na próxima seção.

Tal qual os corpos envolvidos nas atividades propostas, os espaços em que aconteciam as atividades dos cursos de permacultura e agroecologia mostraram-se capazes de modificar de maneira importante os processos de aprendizagem acompanhados. No planejamento das aulas, além de prever a ocupação de diferentes espaços na escola, professoras e professores buscavam incluir no programa atividades externas que remetessem as/os estudantes a formas variadas de saber, produzir e se relacionar com o meio ambiente.

Por terem dimensões teóricas e práticas que exigiam infraestruturas específicas, os encontros na escola aconteciam principalmente em dois espaços. Um deles, voltado para as atividades práticas, era o sistema agroflorestal implantado numa área ao ar livre no terreno da escola. O outro era uma sala de aula disponibilizada pela administração. Quando cheguei à escola, esse espaço já havia sido escolhido: um prédio anexo ao edifício principal da escola, localizado ao lado do SAF e projeto para abrigar uma biblioteca. Curiosamente, em outra escola em que projeto começou a ser realizado, no início do ano letivo de 2020, chuvas de verão e problemas com infiltrações fizeram com que as aulas do projeto tivessem que ser transferidas, de uma sala de aula comum, também para a biblioteca da unidade escolar. Ao fim de uma dessas aulas a professora Juliana perguntou se a turma havia gostado e se aprovava a adoção da biblioteca como espaço prioritário para a condução dos encontros. A resposta de um dos estudantes me chamou atenção por sua precisão: "É diferente da sala de aula, então é melhor, mais agradável"<sup>5</sup>.

As salas de biblioteca em ambas as escolas eram maiores que as salas de aula comuns e permitiam uma organização do espaço valorizada entre integrantes do projeto: cadeiras em formato de círculo e possibilidade de olhar, ouvir e ter acesso a cada participante da aula. Mas se estar entre paredes diferentes era mais agradável para a maior parte das/os estudantes, estar do lado de fora delas era visivelmente ainda mais interessante. Sendo constantemente lembrados desse fato pelo público discente, professoras e professores propuseram aulas, além daquelas no SAF, no pátio interno da escola, no gramado na parte frontal, na quadra de esportes, na cozinha-refeitório, na sala de vídeo dentro da unidade escolar. Cada um desses espaços conferia ao encontro uma

---

<sup>5</sup> As aulas nessa segunda unidade escolar foram interrompidas numa fase muito inicial do projeto, por conta das medidas de contenção da pandemia de Covid-19, de modo que o sistema agroflorestal da escola não pôde ser instalado e as possibilidades de comparação entre as duas experiências foram, ao menos momentaneamente, inviabilizadas.

dinâmica própria, seja por sua acústica, pela quantidade de luz disponível, pela exposição ou não ao sol, pela presença de insetos, pela textura a ser encontrada no chão após uma dinâmica que envolvia possibilidade de quedas, pela temperatura, pelas cores, pela oportunidade de observar a biodiversidade, entre outros elementos que poderiam fazer essa lista crescer indefinidamente. A interação com cada um desses espaços, nem sempre disponíveis para ou valorizados por estudantes em sua rotina, constituía, para além das atividades propostas em cada aula, uma fonte de descoberta e aprendizados.

O valor das experiências de deslocamento para estudantes estava mais uma vez constantemente presente nas avaliações dos cursos por meio da categoria de “passeio”, que professoras e professores preferiam chamar de “aulas de campo”. Quando iniciei a pesquisa, as/os estudantes haviam sido levadas há pouco tempo ao festival Tira Caqui, na época da colheita da fruta. Meses depois, em outubro, com um intervalo de poucas semanas, as aulas de campo aconteceram no campus Fundão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Quilombo Cafundá Astrogilda, em Vargem Grande. Na UFRJ, as/os estudantes conheceram o projeto de agroecologia Capim Limão, com um SAF de proporções mais robustas implantado desde 2006 por graduandos do curso de biologia no terreno da Universidade; almoçaram no restaurante universitário central; visitaram outro SAF na lateral do prédio de Letras, a agrofloresta Govz ao Pé da Letras, onde participaram de oficinas com estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes cursos; conheceram o prédio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, onde se surpreenderam com o estado de conservação e infraestrutura de uma das universidades mais antigas e mais prestigiadas do país; por fim, ofereceram uma oficina sobre compostagem em baldes (minhocário) e no solo para estudantes de graduação em arquitetura. Foram lembradas/os diversas vezes e por diferentes pessoas que “a Universidade é um espaço de vocês” e encorajadas/os a ocupar esse espaço, se assim desejarem, num futuro não muito distante.

No quilombo Cafundá Astrogilda, as/os estudantes conheceram Sandro, educador social e morador do quilombo, que conduziu o grupo em sua visita e fez questão de observar antes do início do percurso que “a aula, o aprender, o saber vai muito além dos muros da escola”. Avisou que aquele seria um dia para “quebrar estereótipos” e afastar imagens construídas por programas de televisão sobre a forma de viver de pessoas quilombolas. Soube que entre as/os estudantes ninguém havia visitado um quilombo antes ou sequer imaginava que eles ainda existissem. Falou sobre a relação entre vegetação e

preservação do solo, sobre a relação de proteção e simbiose entre os povos tradicionais e a floresta e comentou as condições geográficas de ocupação da cidade que permitiram que o quilombo fosse preservado. As/os estudantes conheceram também Maria Lúcia, que foi criada no quilombo e, enquanto caminhávamos numa trilha até lá, lembrou das horas de caminhada necessárias para ir de sua antiga casa a qualquer estabelecimento comercial ou escola da região. Um dos estudantes mostrou-se preocupado com a rotina para comprar pão e Maria Lúcia deixou a resposta por conta de um café da manhã oferecido às/aos convidadas/os, que contava com bolos de cenoura, coco e milho, aipim cultivado no quilombo e cozido, batata doce cozida e bolinhos de chuva. Não havia pães ou alimentos processados e industrializados. Maria Lúcia ensinou sobre o plantio de aipim, que ocupava boa parte do seu tempo quando era jovem porque garantia seu sustento. Disse ainda que gostaria que seus filhos aprendessem e se interessassem por esse plantio, agora não mais por necessidade, mas como uma distração. Em seguida, levou o grupo para terminar a visita com um banho de cachoeira

A julgar por falas posteriores, movimentar-se por esses espaços produziu, como se poderia esperar, efeitos e saberes diferentes entre estudantes. Uma delas lembrou meses depois, entusiasmada, sobre a forma particular de se vestir das pessoas com que teve contato na Universidade: "Tinha gente com roupa que... eu andando com isso onde eu moro, eu ia sei lá...". Outra lembrou que na visita à Universidade "a gente soube das condições precárias lá, dos alunos. Na faculdade cara! E mesmo assim eles tinham vários projetos". Outros estudantes enfatizaram o interesse em que a história da "moça do aipim" do quilombo não fosse perdida, o bolo que mais gostou no café da manhã, "a cachoeira". Na percepção de uma estudante, os moradores do quilombo "contam as histórias deles com uma vontade, com um brilho no olhar. Quando a agente for contar [a nossa história] a gente vai contar o que? Que tinha lixo, óleo no mar?"

Tratava-se nessas saídas de campo de ampliar o olhar de estudantes para lugares produtores de diferentes saberes, a partir de tradições que vem sendo preservadas por séculos ou de empreendimentos acadêmicos e científicos que desafiavam sistematicamente suas próprias certezas. Uma estudante avaliou que "cada vez que a gente sai é diferente da gente ver as imagens nos livros, nos slides" e outro estudante completou que "cada vez que a gente sai, a gente se relaciona melhor, se conhece melhor". Poder experimentar esses ambientes transferia estudantes imediatamente para um outro lugar em si mesmas/os, do qual as breves menções captadas por uma pesquisa como esta

constituem somente uma indicação. A orientação desse olhar para si e o acompanhamento de seus desdobramentos também estavam entre os processos que tive a oportunidade de acompanhar.

### **Aprender com o olhar para si**

O autocuidado é um dos primeiros passos no caminho previsto pela permacultura para o desenvolvimento de sistemas mais harmoniosos e sustentáveis. Nos cursos de permacultura e agroecologia esse tema era tratado a partir de propostas que visavam contribuir para a saúde física e mental das/os estudantes. Entre elas estavam mais imediatamente as aulas sobre alimentação saudável, uso de plantas medicinais, yoga e meditação, embora o tema do cuidado consigo e com as/os que estão próximas/os surgisse por vezes em aulas e conversas não planejadas para este fim.

As duas aulas de yoga oferecidas por Tainá Antônio, do projeto Yoga Marginal, foram o primeiro contato para cada uma/um das/os estudantes com esse tipo de prática. A professora falou sobre a importância de facilitar o acesso “a um mundo que talvez vocês não tenham acesso por aqui”. Lembrou que o yoga é prático e, ao levar as/os estudantes para o gramado na parte da frente da escola, orientou sua atenção para diferentes partes do corpo, deu elas/es a oportunidade de lidar com a vergonha, o medo em realizar variadas posturas, os limites de cada corpo. As aulas terminaram com um relaxamento e uma meditação, descritos pela professora como exercícios em que não era necessário dizer nada, “só se observar”. Cada uma delas incluiu também um momento dedicado a agradecer, “ser grato”.

A boa avaliação das aulas foi uma unanimidade entre estudantes. A possibilidade de treinar em conjunto mente e corpo para escapar de situações e problemas rotineiros e centrar a atenção no que acontece dos limites do corpo para dentro pareceu tê-las/los encantado. Muitas/os lamentaram por diversas vezes o fato de não haver mais dessas aulas no calendário escolar e a professora sentiu não conhecer profissionais ou espaços naquela região que pudessem ser indicados para a continuidade da prática.

O direcionamento da atenção para si e para processos internos foi tema também da aula sobre alimentação, em que a professora Ana Santos falou sobre a importância do olhar para o que se come, para o que se comia no passado, para o que está disponível e mais acessível para comer em diferentes regiões da cidade e para grandes redes e empresas que decidem hoje o que a população, principalmente mais pobre, vai comer. A

sua proposta de um menu a ser preparado coletivamente e compartilhado entre as/os colegas – rostie de aipim recheado de ricota e ora-pro-nóbis, com suco de maracujá com abóbora – rendeu surpresa de início, mas terminou por conduzir as/os estudantes para um momento de muitos sorrisos, alegria e satisfação na hora de comer.

Algumas atividades que não estavam diretamente relacionadas com a atenção para o corpo, mas envolviam o compartilhamento de experiências de vida e o posicionamento de estudantes sobre diferentes temas foram citadas por elas/es como situações proveitosas vividas ao longo dos cursos. Elas envolviam dinâmicas trazidas por professoras e professores para iniciar ou terminar uma aula; conversas sobre espaços em que se manda, se obedece e se dialoga; compartilhamento de momentos mais tristes e mais felizes em sua vida; ou a expressão que uma estudante enfatizou em conversa comigo, em um tom de deboche carinhoso e respeitoso sobre o convite do professor Diogo para a turma de “só trocar uma ideia”. A fala sobre essas situações apareceu em categorias mais difusas, embora seja possível traçar entre elas um eixo comum. Um dos estudantes valorizou os debates que aconteciam durante as aulas, que “de alguma forma abrem a nossa mente, porque cada um tem uma posição diferente e vai juntando tudo e a gente tem uma compreensão mais ampla das coisas”. Outra discente percebia nos diálogos fomentados a possibilidade de “administrar nossa argumentação e ficar mais flexível às opiniões dos outros”. Um terceiro estudante sugeriu que professoras/es investissem em “mais interação, mais conversa em grupo, pra gente escutar mais a opinião das pessoas”. A possibilidade de falar, de se expressar e de ouvir colegas sobre temas variados era um elemento das aulas que, na perspectiva de estudantes, contribuía em nível importante para sua formação como pessoa.

Delano, citado anteriormente, disse gostar das aulas pelos debates que “incluem humanidades, florestas”, avaliando que no curso havia um “desenvolvimento humano muito bom”. Acrescentou ainda que considerava aquela aula “muito importante e queria que todas as aulas fossem assim. Além do mais eu consigo gerar conhecimento de outra forma”. Natália percebia como proveitosa a forma como a sala de aula era organizada para os encontros: “essa forma da sala estar em roda pra todo mundo se ver, dialogar melhor”. Disse gostar de que nos cursos fossem tratados “assuntos variados, coisas mais sérias, mais divertidas, abertas”, assim como uma colega, que considerava “maneiro” que ali se abordasse muito “o cotidiano”. Ponderou que “nas outras aulas a gente não fala muito sobre outros assuntos. Acho que essa é uma forma construtiva de dar aula”.

Parece estar claro o que estudantes estavam sublinhando em suas avaliações. A escola regular, “as outras matérias” apresentavam-se de alguma forma muito afastadas daquilo que consideravam relevante em suas vidas. Tratavam de assuntos que não lhes interessavam, seja por seu conteúdo em si ou pela forma limitadamente racionalizada com que eram abordados. Contribuíam pouco ou quase nada para sua formação como pessoas e, principalmente como pessoas melhores – num juízo sempre presente em seus posicionamentos, embora compatível com uma margem de flexibilidade. Os cursos de permacultura e de agroecologia mostravam-se para elas/es como uma antítese daquilo a que vinham se acostumando por cerca de 10 anos de vida escolar. Em uma análise crua a esse respeito, Natália observou que a participação de cursos como aquele no currículo escolar, apesar de ser recebido com alento, era ainda insuficiente para acalmar seus anseios: “Vocês ficam dois tempos com a gente. A gente fica [na escola] o dia inteiro. Vocês não têm noção do inferno que é”.

A atenção dedicada a si por cada estudante, por meio de atividades como as aulas de yoga, a meditação, a alimentação ou a exposição e escuta sobre questões consideradas relevantes pareceu colaborar para a ampliação de seu leque de outras e outros significantes, também merecedoras/es de atenção, cuidado ou respeito. Entre essas/es estudantes, presenciei alguns relatos sobre o encontro com uma versão de si, um “eu”, que agradava mais e que se preocupava mais com o entorno também, num movimento esperado e estimulado na perspectiva sistêmica da permacultura. Reproduzo a seguir o relato de um desses estudantes, particularmente significativo e muito claro em relação a esse processo:

A permacultura reforça muito um pensamento que eu tenho, que é o seguinte: tem muitas pessoas que falam sobre preservar a floresta, preservar os animais, ajudar eles e etc. Mas como você quer ajudar esse espaço se você não ajuda a sua própria espécie, que é o ser humano? [...] Você tem que ter humanos com a vitalidade boa, com a saúde mental boa, pra conseguir não se autodestruir e então proteger a floresta. Porque a gente tem uma sociedade doentia, que sofre muitos transtornos mentais; humanos que se destroem muito. [...] A permacultura fala muito sobre humanidade, ela ajuda muito a centrar o nosso humano interior. Ajudando o nosso humano interior a gente consegue se conscientizar, a gente consegue criar empatia com aquele povo do quilombo, com a história daquela moça que a gente viu no quilombo. Vocês conseguiram criar uma humanidade dentro da gente muito positiva [...] [Delano - Conversa de avaliação do curso com a turma de permacultura, 18 de novembro de 2019]

Adicionaria a essa descoberta de uma “humanidade em si” a fala de outra



estudante, no mesmo encontro, a respeito de uma característica muito peculiar da juventude que parece perder força na escola em seu formato mais corriqueiro, mas que segundo ela foi revigorada durante o curso:

Eu acho que desde criança a gente tem aquele negócio de mudar o mundo, e aqui a gente aprende um pouquinho de onde começar, por onde a gente pode começar a mudar o mundo. Isso é o que a permacultura faz: ensina a gente, dá o caminho por onde a gente pode começar a mudar o mundo [Sara - Conversa de avaliação do curso com a turma de permacultura, 18 de novembro de 2019].

### **Considerações finais**

Para Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), toda ação de “conhecer” o mundo é também um ato de “fazer” esse mundo. Como seres biológicos, seres vivos que se reproduzem constantemente, só somos capazes de manter-nos graças a uma série de relações que estabelecemos com o meio, e que ao mesmo tempo em que o modificam, também nos modificam, num processo circular e contínuo. O caráter necessariamente biológico dos processos de cognição aponta para o equívoco em tomar o conhecer como uma atividade objetiva, que ocorre de maneira invariável e independente do sujeito que conhece. O mundo que se julga conhecer é para os autores *um* mundo, que se constrói sempre com os outros. A consciência sobre a natureza desse processo, por sua vez, traz consigo uma ética que reconhece tanto a interdependência entre as partes que compartilham o mundo quanto a necessidade de renúncia das verdades únicas e absolutas a seu respeito.

Procurei mostrar de que forma esse processo de conhecer era conduzido nos encontros das turmas de permacultura e agroecologia. No planejamento e execução de suas atividades, o projeto Escola Permacultural transparecia uma proposta pedagógica fundamentalmente diferente daquela aplicada nos cursos regulares da escola, o que se tornou evidente por meio da fala de estudantes que acompanhavam os cursos. A opção por uma prática pedagógica pautada na experimentação, na vivência, no compartilhamento entre seus participantes e na valorização de saberes fruto de diferentes contextos colaborou para fomentar entre estudantes um aprendizado que ia além de conteúdos previstos no programa e incluíam uma descoberta de si e um novo posicionamento frente aos fenômenos do mundo.

Ao abrir espaço para momentos de fala e compartilhamento de experiências de

vida, mas também para momentos de silêncio e atenção para dentro, professoras e professores do projeto escola permacultural apontavam para uma importância tão grande para a aprendizagem que tem lugar nas pessoas partindo de dentro para fora quanto para aquelas mais consolidadas em instituições escolares, que privilegiam o movimento de produção de saber que acontece de fora para dentro. A experiência com os cursos aqui apresentada sugere os desdobramentos que a adoção de uma proporção mais equilibrada entre esses dois movimentos pode trazer para a formação de pessoas em escolas.

## Referências

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 2006a [1996].

\_\_\_\_\_. Falando a linguagem da natureza: Princípios da sustentabilidade. In: Stone, Michael; Barlow, Zenobia (Orgs). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006b.

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

HOLMGREN, David. *Permaculture: Principles & Pathways Beyond Sustainability*. East Meon: Permanent Publications, 2011.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Paolo; SARCINELLI, Juliana; MANESCHY, Diogo; SÁNCHEZ, Celso. Escola e a construção de outros futuros possíveis: permacultura e agroecologia como bases dinamizadoras. In: MANESCHY, Diogo; MARTINS, Paolo; MENEZES, Juliana; SÁNCHEZ, Celso (Orgs.). *Convergências Socioambientais: Pesquisas em Permacultura, Agroecologia e Educação Ambiental*. Macaé: Editora NUPEM, 2020

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.