

Capítulo 2

## **A segunda vida: Nilza Vieira como ambientalista**

Seguindo os rastros produzidos e preservados sobre a trajetória da professora Nilza Vieira, reunimos indícios de que a docente, com o passar dos anos, modificou sua prática pedagógica no tocante à abordagem da biodiversidade em suas aulas, um assunto que lhe era bastante caro. Devido à sua ampla circulação e assimilação no tempo presente e no intuito de facilitar a leitura, utilizamos o conceito de biodiversidade para nos referirmos à variedade de espécies encontradas em um território durante determinado período. Mas reconhecemos que tal conceito foi construído e legitimado pelos ecólogos apenas no final dos anos 1980 (Franco, 2013). Ou seja, antes disso, ele não estava estabelecido e não era acionável por Nilza Vieira em suas aulas.

Podemos dizer que Nilza Vieira foi formada no curso de História Natural da Universidade do Brasil sob uma intensa tradição naturalista. Desse modo, fomentar a construção de conhecimentos sobre a biodiversidade e didatizá-los em perspectiva evolutiva talvez tenham sido uma das principais preocupações pedagógicas da docente entre as décadas de 1960 e 1970. Todavia, a partir dos anos 1980, foi possível identificar uma “virada” em suas intencionalidades como professora, e as finalidades do seu trabalho ficaram cada vez mais correlacionadas à preservação do meio ambiente, aproximando-a do campo da educação ambiental que começava a se organizar melhor no Brasil (Carvalho, 2008).

Nos debruçaremos sobre tais práticas, buscando indiciá-las, e discutiremos as transformações na trajetória profissional da professora, a fim de refletir sua caminhada partindo das tradições naturalistas na direção de ações educativas voltadas ao fomento da preservação ambiental. Apesar de, em alguma medida, nos orientarmos cronologicamente, aprendemos com os estudos históricos que não cabe demarcar exatamente o momento da sua passagem do perfil de naturalista para o de educadora ambiental. Tampouco nos preocupamos em delimitar intervalos de tempo nos quais a professora poderia ser enquadrada em uma ou outra perspectiva de atuação.

Afinal, concordamos com Walter Benjamin (1987) quando afirma que é necessário vislumbrar os processos históricos e suas narrativas correlatas sem a pretensão de conferir lógicas e efeitos de causalidade entre fenômenos; como se o passado pudesse ser resgatado tal como foi a fim de explicar o presente e prever o futuro; ou mesmo como se as ações dos sujeitos sociais fossem passíveis de serem totalmente explicadas a partir dos contextos em que os fatos se desenvolveram.

## Tradições de ensino naturalistas e o currículo de Ciências de Nilza Vieira

Talvez possamos dizer que tradições naturalistas tenham sido a maior marca da docência de Nilza, conforme exploraremos neste capítulo. O labor da professora ficou marcado pelo manuseio de animais vivos e pelas aulas de campo, que são uma das fortes tradições curriculares dentro do ensino de Ciências e Biologia, herança da História Natural (Marandino; Selles; Ferreira, 2009), evidenciando sua aproximação com abordagens didáticas que apostavam no trabalho em perspectiva ecológico-evolutiva para forjar sentidos e significados ao ensino que ela considerava como *bom*. Mais tarde, entre a segunda metade da década de 1980 e o início dos anos 1990, essa perspectiva seria ressignificada e se desdobraria em atividades de educação ambiental que fortaleceriam o nome de Nilza Vieira como uma personalidade pública ligada à educação e ao ambientalismo.



**Figura 1:** Nilza Vieira com serpente na mão em “caminhada ecológica” da Associação Brasileira de Ecologia em 1984

Fonte: última Hora, 16 de julho de 1984, p. 2. Imagem de domínio público obtida no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/386030/126187>. Acesso em: 19 jan. 2020. (Foto: fotógrafo não identificado)<sup>14</sup>.

14 No texto da reportagem, houve um equívoco na identificação e a foto de Nilza está descrita como "Beatriz Martins da Capes". (N.E)

Esse momento emblemático da trajetória da professora é bem representado por uma fotografia (Figura 1) publicada em uma reportagem especial do jornal *Última Hora* que tratava da “caminhada ecológica” realizada no Aterro do Flamengo em julho de 1984, organizada pela Associação Brasileira de Ecologia em comemoração pelos 50 anos da primeira Conferência Brasileira de Proteção da Natureza. Na imagem, de domínio público e obtida na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Nilza se encontrava com um microfone em uma das mãos e com uma serpente envolta na outra. A reportagem não informava o autor da fotografia.

Na entrevista realizada em sua residência, Nilza enfatizou que a formação recebida ao longo de sua graduação e pós-graduação, especialmente pelo contato com o professor Oswaldo Frota-Pessoa em um período de estágio na USP, gerou uma certa predileção pela genética e pela evolução. Seu interesse tangia particularmente as questões adaptativas dos seres vivos, pois permitiriam condições diferenciadas de sobrevivência e reprodução em determinados ambientes via seleção natural, o que fazia questão de levar para suas aulas, mesmo que não tivesse tanta aptidão para a zoologia quanto seu colega Walter Veiga:

*Coisas que eram ensinadas na universidade, como o melanismo industrial durante a industrialização na Europa, a gente ensinava trivialmente, mostrando as mariposas. Todo mundo entendia evolutivamente. A seleção natural se faz ali na cara para todo mundo. E com o Walter dominando a zoologia, ele ia atrás dos bichinhos, como lagartos, cobras, aranhas. O que eu não dominava, passei a dominar por ele. E para uma criança aparecer com um lagartinho na mão era uma coisa, né? **Se ensinava a partir dali: a pererequinha, que era vista com nojo, porque é um pouco molhada e tal; na mão, ficava feito uma boneca e pronto** (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Em seu acervo pessoal de fotografias, Nilza guardou registros dos animais que eram manuseados em suas aulas. Inclusive, muitos tinham o foco restrito ao ser vivo, sem que fosse possível identificar a pessoa que o segurava no momento em que a imagem foi produzida. Ao ser indagada sobre uma possível contribuição de sua especialização em genética e evolução para suas produções curriculares, a professora realizou uma crítica à formação inicial que recebeu e, também, às informações que ainda hoje circulam pelo senso comum quando o assunto é a teoria evolutiva:

*Um ano inteiro discutindo evolução com ele [Frota-Pessoa] mudou minha visão. Eu já vinha olhando a fauna não como coisas paradas, mas sempre a vendo em movimento e desenvolvimento. A visão da seleção natural foi um fascínio. O que a gente vê na televisão? As explicações sempre erradas, sempre lamarckistas. “É assim por causa disso, para isso e para aquilo”. Em vez de dizer que “na variedade, sobreviveram aquelas que eram assim, assim e assim”. Essa visão da seleção natural foi um estalo para mim na especialização. Agora, só tem sentido se tiver o exemplo, né? Ali só tinha os exemplos norte-americanos ou europeus. Eu saí à busca por causa do Walter, porque o Walter dominava isso tudo, toda a fauna. De início, eu não conhecia nada. Passei em zoologia porque estudei o que eles pediram e passei. Mas desconhecia nossa fauna e flora, fazia poucas excursões. Depois, sim, aí é que foi a busca (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Nesse quesito, podemos inferir que o espaço ocupado pela escola favoreceu tal perspectiva de trabalho, facilitando “a busca” de Nilza pela concretização de um formato de ensino orientado a explorar a biodiversidade nativa do Brasil. Se, em termos arquitetônicos, o edifício da Escola Camilo Castelo Branco permitiu que laboratórios de ciências fossem criados para a realização de atividades experimentais; em termos territoriais, a geografia da área externa – rodeada pela vegetação conectada à floresta da Tijuca e situada em frente a um dos acessos ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro, próxima à orla – propiciou que aulas para além dos muros das salas fossem realizadas de maneira recorrente.

Dessa forma, ela poderia ter acesso, junto com os estudantes, a variedades vegetais e animais que permitiriam explorar as adaptações dos seres vivos em diferentes *habitats* e ensinar os mecanismos evolutivos relacionados à diversidade de formas e funções desses seres. Cabe dizer que isso se deu apesar de nunca ter ocorrido uma parceria oficial da escola com o Jardim Botânico, conforme nos informou a professora:

*A Camilo Castelo Branco tinha uma mata atrás e nós vivíamos lá com eles. O quintal da escola passou a ser nossa sala de aula também. Ou a gente subia mais ali no Horto, no Jardim Botânico, entrando pelo portão dos fundos. Estávamos ali, no nosso quintal. Subindo um pouco pela Estrada das Furnas, tem uma cachoeira linda. Às vezes, programávamos sábado e domingo e subíamos*

*lá com os alunos. Isso tudo era feito com os alunos. Olha aqui nas fotos, as crianças pequenas. Ou então saímos pelo portão da escola nos fundos em excursões para olhar as plantas das casas dos vizinhos e íamos estudar toda a redondeza ali. Sentávamos no meio fio e discutíamos. A forma como eu cobrava deles, porque não podia deixar perder o conhecimento, né? Debates. Todos eles anotavam coisas em qualquer lugar que a gente estivesse. Eu dizia quando saía da sala de aula: “Vamos sair com os 3 C’s: cabeça, caneta e caderno”. No mestrado, meu professor Marcos Arruda me perguntou: “Nilza, você é tão sensível e não botou o ‘C’ do coração?” (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Um registro de debate no meio-fio foi encontrado no acervo da professora. Nele, é possível observá-la sentada no chão da calçada em frente à escola com um grupo de estudantes. Podem ser contabilizados 10 alunos que formam um círculo e parecem estar conversando sobre algo sinalizado por ela. Apesar de a narrativa dela deixar muitas vezes subentendido que saía da escola com turmas inteiras, as fotografias que recuperamos nos permitem relativizar isso. Ou a docente não saía com todos os seus estudantes simultaneamente, ou dividia a turma em pequenos grupos para organizar o trabalho no exterior do espaço escolar, o que certamente seria um grande desafio.

Segundo ela, o reconhecimento das questões evolutivas sobre a biodiversidade foi nutrido a partir de sua formação na Universidade do Brasil e passou a estar presente em seu trabalho assim que ingressou no magistério. A esse respeito, cabe ponderar que as tradições naturalísticas dos cursos de História Natural apostavam em coleta, classificação e conhecimento dos seres vivos sem que fossem enfatizados aspectos evolutivos, algo bastante recente para a época e que só começou a se disseminar no Brasil durante a segunda metade do século XX. Por isso, é provável que Nilza tenha tido contato mais denso com discussões evolucionistas ao longo de sua formação continuada, especialmente na especialização cursada na USP, e não em sua formação docente inicial, vivenciada na década de 1950. O que, ainda assim, teria sido antes de seu ingresso na rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

A propósito, mesmo com as limitações impostas pela distância entre Senador Camará e os espaços que ela privilegiava para esse tipo de atividade, foi lembrado que:

*Trabalhando lá em Senador Camará, eu e o Walter combinamos uma excursão com os alunos no Campo de Santana ou no zoológico. No Campo de Santana era mais fácil, aí pedíamos que eles fossem de trem com a autorização dos pais e a gente se encontrava na Central. Convidamos vários professores amigos nossos, que viviam conosco, para ir à excursão. Éramos mais de dez docentes. Quando chegou o trem, que a porta abriu, eram mais de oitenta alunos. Mais de oitenta. Quando nós olhamos, ficamos preocupados, mas nos dividimos. Tínhamos muitos professores também, aí foi um sucesso (Vieira, N., 2019).*

O trabalho de campo é bastante valorizado ainda hoje nos estudos geográficos e ambientais, mas também foi algo muito próprio da História Natural, o que facilita a compreensão da afinidade de Nilza Vieira por esse tipo de prática. A partir da discussão trazida por Goodson (2001) sobre as disputas entre a geografia e os estudos ambientais nos currículos ingleses durante a segunda metade do século XX e do debate suscitado por Gomes (2008) sobre questões sócio-históricas da produção de conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências, podemos refletir quanta pressão a chegada dos debates e conhecimentos sobre a questão ambiental trouxe para os currículos, disciplinas escolares e tradições de ensino, promovendo mudanças e ressignificações.

Conhecendo o caso inglês relatado pelo referido autor, somos convidados a olhar para o cenário brasileiro a fim de tentar investigar conflitos curriculares promovidos pelas chegadas de inovações e novos conteúdos, capazes inclusive de ameaçar a estabilidade de algumas disciplinas escolares, quando passam a ser vistas como muito acadêmicas e pouco pedagógicas e/ou utilitárias. Atualmente, as aulas de campo, mesmo que entrando em certo desuso por conta de mudanças nos currículos e na organização administrativa das escolas – que colocam empecilhos para o seu planejamento e realização –, seguem sendo reconhecidas como práticas que favorecem a aprendizagem, principalmente de conhecimentos ecológicos e evolutivos ligados à biodiversidade.

Por outro lado, no Brasil, a educação ambiental foi se constituindo também em meio a embates sobre quais deveriam ser suas características e finalidades, e qual seria sua inserção nos currículos, conforme discute Lima (2019). Principalmente as disciplinas escolares Ciências, Biologia e Geografia passaram, com o tempo, a ser as principais encarregadas de

trabalhar as temáticas ambientais, entre outros fatores, também por conta do valor atribuído aos trabalhos de campo, que permitiriam o diagnóstico *in loco* de problemas ambientais.

Por isso, precisamos perceber que, ao operar com uma mescla de correntes pedagógicas e de tradições naturalísticas, biológicas e ambientalistas, Nilza realizava práticas que se entrelaçavam a outros saberes e perspectivas também localizáveis em vozes de outros sujeitos e instituições, por mais que reconheçamos nela a figura de alguém que buscava inovar, fazendo diferente do que era considerado tradicional ou rotineiro. Além disso, sua inserção em coletividades docentes foi característica de sua atuação profissional, permitindo que a professora conhecesse muitas pessoas e ideias, tecendo fortes relações.

Cabe refletir que ao convidar e contar com o suporte de outros professores para a realização de aulas de campo, ela tanto conseguia cumprir seus objetivos pedagógicos quanto podia concretizar atividades que a ajudavam a se firmar na *comunidade disciplinar* (Goodson, 1997). Esse tipo de articulação também se dava com biólogos especializados nos conhecimentos de zoologia e botânica que trabalham em universidades e centros de pesquisas. Como pode ser observado em uma das fotografias de seu acervo, uma aula no Jardim Botânico do Rio de Janeiro contou, por exemplo, com a assessoria de Jorge Pedro Pereira Carauta, um botânico cuja obra obteve projeção nacional na segunda metade do século XX.

As vivências extramuros da escola também foram recordadas por Verônica:

*Ao invés de ficar só na sala de aula, ela falava assim “Ah, hoje vamos pro Jardim Botânico?”. “Vamos!”. “Hoje vamos para o Parque Lage?”. “Vamos!”. Final de semana, às vezes, tinha excursão para a Floresta da Tijuca e ia todo mundo. E a gente vivia assim, cercada de bichos e alunos, independentemente de ser dentro do turno regular. Nós íamos a pé pro Jardim Botânico ali em frente; se era para o Parque Lage, pegava ônibus; se era Floresta da Tijuca, pegava ônibus (Vieira, V., 2019).*

Nesse âmbito, ao ser indagada sobre oportunidades de aprendizagens proporcionadas enquanto foi aluna de Nilza, Irma Rizzini respondeu se recordar nitidamente das:



*[...] aulas de biologia marinha na Urca. Algum aluno mergulhava na época... Hoje eu não sei se ainda existe vida submarina. A gente pegava pepino-do-mar, ouriço-do-mar [...] A gente tinha uma autorização e não tinha pai junto. Acho que a gente se encontrava na Camilo e ia de ônibus mesmo. Eu não me lembro agora se a gente se encontrava direto no ponto marcado para a aula (Rizzini, 2019).*

Essa prática que marcou a memória e a formação de Irma. Porém, convém trazer brevemente as dinâmicas e os propósitos das aulas de campo a partir dessa atividade na Praia da Urca para entendermos o papel que elas assumiram nas concepções e práticas pedagógicas de Nilza. Sobre isso, Verônica Vieira ressaltou que o foco era o (re)conhecimento da biodiversidade em perspectiva evolutiva:

*Eles [Nilza e sua turma] iam no final de semana, uma vez por mês e faziam a escala evolutiva toda. Os alunos estagiários da faculdade estavam lá, e também os monitores, que eram os próprios alunos dela mais velhos, também estavam ensinando e ensinavam para a população. Essa coisa de você envolver a comunidade e mostrar a importância daqueles animais para a própria comunidade da Urca. Os mais velhos mergulhavam e iam botando nas bandejas. A gente ia colocando em ordem evolutiva: os poríferos, os cnidários, os vermes e ia até chegar lá na frente, nos protocordados, que eram os últimos. Aí começava das esponjas até as “maminhas de porca”, como ela chamava, que eram os protocordados. Isso ficava muito claro. Nas plantas, ela ia no Jardim Botânico, ela ia do limo para pteridófitas, gimnospermas, angiospermas. Outra coisa que eu me lembro muito eram nossas idas à Floresta da Tijuca. Acho que ocorria de uma forma muito natural o trabalho com a evolução (Vieira, V., 2019, grifo nosso).*

Entretanto, ao vermos Verônica enfatizar que Nilza introduzia classificações em ordem evolutiva de animais e plantas, nos parece que a ênfase ainda era taxonômica, ou seja, classificatória e sob uma perspectiva evolutiva mais linear e menos filogenética. Contudo, cabe ressaltar que os estudos filogenéticos sobre as relações de parentesco evolutivo entre os seres vivos são mais recentes, pois dependeram do aprofundamento de conhecimentos em genética de populações e do desenvolvimento de métodos de biologia molecular e bioinformática, que não existiam ou não

estavam disseminados durante a formação e o magistério da professora. De todo modo, compreendemos que a principal inovação trazida pela professora ao currículo de Ciências foi articular explicações sobre formas e funções de estruturas presentes em animais e plantas ao vislumbre de adaptações evolutivas.

Outro aspecto válido de ser ressaltado reside na organização da grade de horários da Escola Camilo Castelo Branco. Apesar das controvérsias em torno da prática docente de Nilza, a estruturação dos horários, algo que influencia diretamente o tempo e a cultura escolar, era outro elemento que pedia a favor das aulas em campo:

*E essa [prática] de a gente sair não era só sábado e domingo. Sábado e domingo eram livres, mas eu e Walter íamos durante as aulas. Então nós pedíamos para dar aulas duplas. Conseguíamos aulas duplas e nós saímos embora para o Jardim Botânico, subíamos para ir à cachoeira lá em cima. Por trás da escola, íamos estudar as plantas da rua (Vieira, N., 2019).*

Ao disputar com êxito a dinâmica dos tempos escolares na Escola Camilo Castelo Branco e garantir que tivessem dois tempos de aulas consecutivos e conectados, o que a professora denominou como “aulas duplas”, Nilza e Walter conseguiam otimizar o desenvolvimento de atividades, permitindo que houvesse minutos suficientes para ir e voltar das aulas em campo. Contudo, com o passar dos anos, não apenas os tempos e as culturas escolares foram sendo modificadas e moduladas pela atuação da professora em parceria com Walter Veiga.

Além de ser reservado para a realização de aulas práticas, o laboratório da professora também foi, por um período não precisado, lar de alguns animais criados em terrários ou aquários. Em alguns casos, como já mencionado, até mesmo a residência da professora abrigou espécimes vivos usados para aulas de zoologia ou atividades de educação ambiental:<sup>15</sup>

---

15 Segundo Magalhães, Massarani e Norberto Rocha (2021), o uso de animais vivos em aulas era bem aceito e incentivado nos anos 1960. Esse quadro passa a mudar na década seguinte até culminar no estabelecimento de legislações que vedaram totalmente tais práticas.

***A gente criava animais na escola, mas alguns vinham pra minha casa porque não tinha lugar na escola. Por exemplo, esse macaquinho lindo aqui: ele não aguentava viver sozinho na escola. Aí vinha pra minha casa porque a Verônica também gostava de bichos, então foi criada desde pequena com eles. Uma marreca foi criada pela Verônica desde pequenininha e ela pensava que fosse um macho, ela tinha nome de macho. Um dia pôs ovo e ela me falou muito desconsolada no telefone “mãe, o fulano”, o Nicolino, não sei, esqueci o nome, “pôs um ovo”. Eu ri e disse “seu marreco não é um marreco, é uma marreca. Então como é o nome, Verônica?” e ela disse “Matilde!” (Vieira, N., 2019, grifo nosso).***

Sobre essa convivência cotidiana com os animais na escola e, às vezes, dentro de sua própria casa, Verônica recordou a quantidade e a diversidade de espécies que circulavam pelo apartamento e o trabalho despendido para mantê-las bem, inclusive quando os predadores ficavam próximos de suas presas:

***A arrumação dos espaços da escola era à noite e já tinha bichos vivos lá. Nas férias, eles iam lá para casa. Cresci com lagarto, cobra-cipó, gambá, jiboia, sucuri, quati, tatu, codorna, periquito, papagaio, porquinho-da-índia, coelho, macaco. No final de semana, eles ficavam lá na escola, porque não tinha problema, mas nas férias eles iam lá pra casa. E eu convivi com essa bicharada toda, desde pequena [...] E ficava tudo solto. Ninguém ficava preso. As cobras eram do laboratório, só iam nas férias e ficavam no banheiro da empregada. A empregada ficava louca às vezes. Porque não tinha empregada fixa, eram faxineiras. Imagina você chegar e ter uma cobra no seu banheiro? (Vieira, V., 2019, grifo nosso).***

Ao ser indagada sobre a prática de atribuir nomes humanos aos animais, Nilza respondeu afetuosamente que isso era algo comum e que todos eles tinham um nome próprio. Do mico-de-cheiro chamado Chico, ela recordou o sucesso que fazia com as crianças:

***O Chico vivia aqui, ficava com uma correntinha. [...] Passava comida pela mesa e ele ficava pedindo. Mas ele não aceitava qualquer coisa não. Ele gritava. Quando passava batata frita, bife, arroz e feijão, eu pegava uma batata frita e dava. Não era o que ele queria, ele pegava a batata e jogava no chão. Gritava porque***

*não era o que ele queria e jogava no chão. A gente oferecia o arroz e não era o arroz. Oferecia o bife, aí ele pegava o bife. Depois ele ficava gritando e aí oferecia a batata, agora era a batata. Ele comia na ordem que ele queria. Ficava preso ali na cortina, com uma correia grande. A Verônica passava e ele pulava na cabeça dela, pegava os cabelos e prendia ela. Ela não conseguia andar e gritava “Mãe, tira esse macaco! Esse macaco não me deixa passar!”. Adorava ele, era uma graça (Vieira, N., 2019).*

Ademais, um certo uso disciplinador também pode ser notado na utilização do mico em aulas, uma vez que as crianças fixavam sua atenção no animal e na explicação dada pela professora ao apresentá-lo, como ela observou ao apontar para uma fotografia em que dois meninos foram registrados manuseando o macaco Chico em uma aula no Jardim Botânico do Rio de Janeiro:

*As crianças ficavam encantadas. Esses são filhos de dois professores que foram à excursão com o Carauta, que era um botânico do Jardim Botânico. Eu o convidei e já era em um projeto da CAPES<sup>16</sup> (Vieira, N., 2019).*

A imagem parece evidenciar que os estudantes, ao lidarem com o pequeno primata, experienciaram um misto de sensações: um se sentia tranquilo e confortável com ele em mãos enquanto passava o animal para seu colega que, por sua vez, apresentava uma postura mais insegura e expressão facial apreensiva. Tal fotografia contribui para relativizarmos o tom de naturalidade incorporado a algumas narrativas que revisitam o hábito de Nilza de trabalhar com animais vivos. Ao entrarmos em contato com elas, pode ser incorporada uma impressão de que esses eram feitos tão banais e cotidianos que estudantes e familiares estariam sempre acostumados, sem que houvesse também estranhamentos.

Além da marreca Matilde e do macaco Chico, outro animal nominalmente recordado por Nilza foi o ouriço-cacheiro Loli. Ao falar sobre ele, a professora explicou como um conjunto de animais silvestres foi sendo assimilado ao seu dia a dia pedagógico:

---

16 Trata-se do Projeto *Criança Ensina Criança*, coordenado por Nilza Vieira na década de 1980 com recursos de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*O ouriço-cacheiro era o Loli. O Loli morava na minha casa também, mas aí nós fizemos o espaço na escola e eles puderam ir pra lá. Nem sei se foi bom ou ruim para eles, mas deu um conforto maior porque os viveiros eram do tamanho da minha sala. Eram bem grandes, com as casinhas de tijolinho, com porta, janela. Os meninos adoravam. E o Loli ia ser morto, uma menina o salvou. Ela matá-lo com pauladas porque tem aquela ideia de que eles jogam os espinhos. Ele apareceu lá no Jardim Botânico, aí ela o cercou dizendo “Não, não mata! A minha professora vai cuidar, vai criar, deixa ele pra lá!”. Tanto falou que deixaram, ele veio e ficou morando aqui. E como ele é noturno, ele passava o dia dormindo dentro do meu guarda-vestidos em cima de uma jaqueta minha e roía toda a gola da jaqueta. Para ele não foi bom ir pra lá [para a escola], porque ele ficou no viveiro junto com a quati e a quati é diurna e muito buliçosa, ficava mexendo com ele durante o dia. Ele queria dormir e ela não deixava. Aí ele fugiu e mataram ele a pauladas no Jardim Botânico. Umas meninas depois me contaram. Procuraram em tudo lá e souberam que fizeram isso (Vieira, N., 2019).*

Em uma das fotos, Verônica Vieira aparece mostrando o ouriço-cacheiro Loli para os alunos da mãe. Essa talvez seja a fotografia que melhor expressa o fascínio dos estudantes diante dos animais silvestres utilizados pela professora em suas atividades didáticas. Os olhares curiosos voltados para o animal e a expressão boquiaberta do aluno mais próximo dele caracterizam certo encantamento pelas características morfológicas do mamífero, acrescido da explicação da filha de Nilza. Enquanto o segurava pela cauda, Verônica fitava nos olhos um aluno mais distante, aparentemente explicando algo que atiçava o interesse dos seus interlocutores.

## **Um pequeno zoológico escolar como laboratório de educação ambiental**

O espaço construído por Nilza com o auxílio de estudantes, o qual ela intitulou “parque ecológico” – mas que alguns depoentes chamaram também de “minizoológico” –, evidencia o quanto os demais espaços ocupados pela equipe de ciências da escola se tornaram insuficientes diante de seu desejo de construir um empreendimento mais ousado, relacionado à lógica do “conhecer para preservar”:

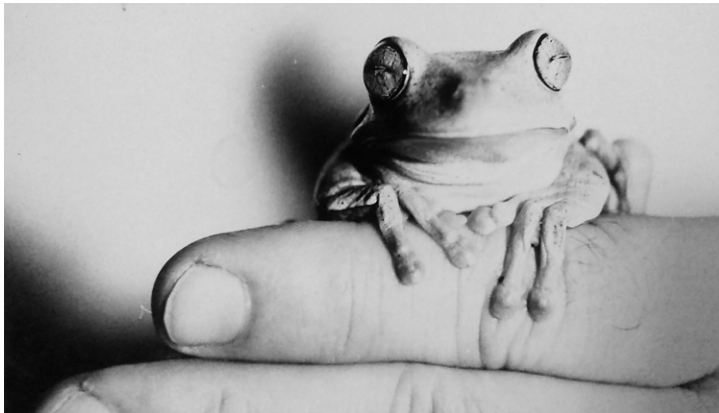
*Esses bichos já não eram no tempo do Cândido porque, infelizmente, o Cândido nos deixou cedo demais. Fizemos um parque ecológico. O quintal da escola foi todo cercado com telas bonitas e fizemos casinhas pros bichos. Aqui eram dois garotos bagunceiros e estão aqui quietinhos com o macaquinho. E passamos a fazer excursões. [...] Então realmente nós fomos à luta, fomos desafiados. O ensino de Ciências no desafio. Mas o principal são os olhos das crianças, a atenção, a tentativa de entender, de chegar lá e ver (Vieira, N., 2019).*

Sobre esse espaço, cabe comentar que sua existência reflete uma certa cultura zoológica de aprisionar animais, de não os deixar soltos na natureza, para que fosse possível conservar as espécies e estudá-las em maior profundidade. Além disso, práticas como dar nomes a animais silvestres e manter alguns em sua residência se aproximam de processos de domesticação. Por outro lado, a preocupação ecológica de Nilza, que lidava com eles com muito cuidado e carinho, inspirando seus estudantes a fazerem o mesmo, parece ser sinal de que a docente mesclava práticas ambientalistas da época com uma pedagogia do afeto pelos animais, o que trazia sentidos para além do puro conhecimento biológico.

A narrativa elaborada por Nilza enquanto examinava a fotografia que registrou seus alunos interagindo com Chico em um viveiro do minizoológico construído na escola, mais uma vez, evidencia que o uso pedagógico da fauna viva também contribuía para motivar seus estudantes e empreender sua dinâmica de aula com mais tranquilidade, por mais que fosse esperada alguma agitação diante dos animais.

A partir de uma perspectiva crítica para o uso da fotografia como fonte histórica, inspirados em Maud (1996) e em Vidal e Abdala (2005), assumimos que os registros imagéticos podem ser produzidos e preservados com a intenção de construir ou de demolir consensos sobre determinadas práticas. Desse modo, o arsenal fotográfico faz parte dos recursos que participam das *batalhas de memórias*, conceito em que Pollak (1989) enfatiza os tensionamentos que marcam as possíveis significações desses registros. Assim sendo, estamos advertidos de que as fotografias que acionamos para contar a história de vida de Nilza Vieira, principalmente por serem oriundas de seu acervo pessoal, provavelmente foram produzidas e preservadas intencionalmente, porque contemplam determinada faceta do seu trabalho docente a ser lembrado, conhecido e divulgado.

Composições como a que mostra alunos com Nilza observando a perereca denominada “Bailarina” (que aparece na Figura 2) no interior de um caule de bambu surpreendem pelo enquadramento, que captura com exatidão as expressões faciais da professora e de seus alunos durante a exibição do espécime. Nesse caso, Nilza foi imortalizada explicando um comportamento desenvolvido pelas pererecas para diminuir os danos causados por picadas de insetos. Desse modo, podemos perceber que as fotografias do acervo particular da docente contribuem para reforçar a ideia de uma profissional segura diante da responsabilidade de ensinar sobre a biodiversidade e de discentes curiosos e fascinados pelos animais apresentados, como ela ressaltou em depoimento:



**Figura 2:** A perereca nomeada como Bailarina pela professora Nilza Vieira era cuidada pela docente e apresentada em atividades pedagógicas sobre a biodiversidade

Fonte: acervo pessoal de Nilza Vieira.

*Então os alunos ficavam pasmos vendo isso tudo: a perereca que entra sozinha no tubo, no bambu. Ela entra sozinha e bota o bumbum pra cima. Fica protegida porque quase não tem carne no bumbum e, quando os mosquitos mordem, ela quase não sente nada. Esse domínio [conhecimento das espécies] dos jardins... A planta estranguladora que começa lá de cima, o baobá lá da Praça Paris... Essa beleza de Baobá, eu também não sabia. O*

*Carauta, botânico do Jardim Botânico, famoso, que disse...*  
(Vieira, N., 2019).

Para analisar esse tipo de vivência, recordamos as ponderações de Carvalho (2005) sobre as imbricações históricas que as temáticas ambientais suscitaram entre o ensino de ecologia e a educação ambiental. No período em que Nilza consolidou as atividades de campo e de manuseio da fauna como partes significativas de seu repertório pedagógico, as abordagens didáticas pautadas na exploração dos fenômenos ecológico-evolutivos passaram a ser entendidas como alternativas ao ensino tradicional de Ciências, baseado na memorização de conteúdos e de conceitos biológicos. Ao trazer o meio natural como contexto para análise de diferentes interações entre seres vivos e as transformações biológicas ao longo do tempo, conjugadas às mudanças do meio como fatores para explicar a diversidade de espécies, Nilza tinha todo um aparato de conhecimentos que serviram de substrato para posteriores proposições e ações de cunho ambientalista. Nos ajudam a refletir a esse respeito Selles e Abreu (2002), ao ponderarem sobre a forma como a temática ambiental foi sendo inserida, apropriada e ressignificada nos currículos de Ciências e de Biologia.

Assim, a professora operava tensionamentos entre perspectivas evolutivas e naturalistas, enquanto as ressignificava: ora as utilizava para fortalecer a ciência ao estabelecer diálogos com cientistas ecólogos e ambientalistas; ora as acionava para adaptar determinadas práticas com fins didáticos, realizando interlocuções com a *comunidade disciplinar* formada tanto por professores de Ciências quanto por docentes universitários, que almejavam inovações curriculares. Sem romper totalmente com abordagens didáticas que poderiam ser consideradas tradicionais, Nilza hibridizava as duas perspectivas, respondendo de maneira coerente às novas finalidades da escolarização que despontavam.

Como pode ser depreendido a partir das memórias de José Antônio dos Anjos, o referido espaço para criação de animais dentro da escola foi construído na década de 1980 e acabou se tornando um *lugar de memória* (Nora, 1993) sobre a docência de Nilza. O depoente testemunhou o estabelecimento do espaço e seu apogeu:

***A Nilza foi responsável por um bom tempo pelo minizoológico que a gente tinha na escola. Tinha a ajuda de dois ex-alunos da***



*escola, que foram alunos dela. Montaram quando eu já estava na escola, mas não lembro como foi o processo. Onde ela pegou bicho, onde ela arrumou... Só sei que ela era muito empenhada nesse minizoo. Era quem pegava comida. Se ela tinha algum patrocínio, eu não sei, mas com certeza tudo que entrava de comida para os animais era proveniente dela. **Se ela não fosse na feira buscar, os bichinhos não comeriam. Pegavam da xepa da feira, lá da Cobal do Humaitá...** Só sei que o carro vinha lotado com muita comida e os bichinhos se divertiam. O carro dela, meu Deus do céu! Lembro que era uma Caravan azul. A bichinha fedia a coisa de folhagem. Fedia. Não tinha outro termo. E a Nilza sempre dentro, trazendo material para manter as coisas e as crianças verem os bichos ali, como viviam. Lembro que tinha tucano, patos, guaxinim... Eram vários bichos que tinham lá dentro daquele zoológico (Anjos, 2019, grifo nosso).<sup>17</sup>*

Sobre a necessidade desse espaço para manutenção de animais em cativeiro, Verônica ofereceu mais detalhes de como o interior do prédio ficou pequeno para abrigar adequadamente o conjunto de seres vivos que eram utilizados em aulas e atividades:

***Os alunos levavam o que encontravam morto, mas eles tinham muito animal vivo.** Tinham muitos terrários terrestres e insetos viviam nesses terrários porque eles davam aula com eles. Pegavam na mão, mostravam... Eram caixas d'água imensas. Não sei como eles conseguiam fazer isso, mas cortavam a caixa d'água do lado e botavam vidro. E tinham uns que eram de ambiente marinho. Eles devolviam os animais da Urca porque ela dava aula na praia e devolveia, não matava ninguém. Alguns eles levavam para o aquário deles. [...] Os animais ficavam presos no laboratório. Ela e meu padrinho dominavam o último andar da Camilo [Escola Camilo Castelo Branco], então tinham muitas salas, vários banheiros e seus próprios laboratórios. Os animais ficavam ali, nos tanques. Depois ela começou a ficar com muito animal porque o pessoal acabava encaminhando os animais machucados para ela (Vieira, V., 2019, grifo nosso).*

---

17 Referências a Anjos (2019) tratam de entrevista de pesquisa concedida em 2019 na cidade do Rio de Janeiro.

Nesse bojo, Verônica contou sobre os recursos envolvidos na construção e na montagem dos viveiros para os animais e, coincidindo com o que foi informado por José Antônio dos Anjos, ressaltou a importância de doações e do apoio prestado por ex-alunos de Nilza para viabilizar as ações da professora, uma vez que parecia se tratar de um projeto pessoal custeado pela própria docente:

*Quando ela conseguiu um financiamento, fez tipo um miniparque. Antes de ter o miniparque, eles ficavam lá em casa nas férias. Era muito bicho lá em casa, mas quando ela começou a fazer o miniparque ecológico, eles começaram a ficar lá direto. E ela tinha um ex-aluno que ia lá no final de semana para cuidar e nas férias também. E a gente sempre ia, pegava muita doação na Cobal, porque gastávamos muito dinheiro, eram muitos animais. Ela tirava o dinheiro do bolso dela, porque o financiamento que ela teve foi mais construir a estrutura, não para manter. A gente ia lá na Cobal e pegava doação de verduras, legumes, frutas (Vieira, V., 2019, grifo nosso).*

Como salienta Carvalho (2005), a percepção emergente dos problemas ambientais durante a década de 1960, e que foi se fortalecendo nos anos 1970, fez com que os biólogos passassem a se preocupar com a manutenção da vida na Terra, principalmente com questões ligadas à poluição que afetava os centros urbanos, à extinção de espécies e aos danos sofridos por ambientes naturais que vinham sendo impactados pela atividade industrial. A extinção acelerada e inegável de fauna e flora, tanto no Brasil quanto no mundo, passou a figurar paulatinamente como ponto de atenção e como fator que contribuía para a construção de diferentes movimentos e discursos ambientalistas em prol da defesa da natureza e da conservação das espécies. A segunda metade do século XX seria então marcada por interlocuções entre conhecimentos científicos com questões éticas e políticas (Selles; Abreu, 2002). Nilza parece ter dirigido atenção a algumas dimensões dos problemas ambientais, alterando aos poucos os focos de seu trabalho pedagógico para integrar discursos ambientalistas às práticas educativas que propunha. Assim, incorporou o ideário de conservação da natureza aos processos de ensinar e aprender ciências como mote para dar sentido a estes. Com isso, foi também transformando sua pedagogia do afeto aos animais, enquanto lhe agregava preocupações ecológicas.

Por outro lado, o minizoológico também contribuiu para solucionar problemas trazidos pela presença de animais não domesticados no apartamento da professora, que emitiam sons bem diferentes dos convencionais latidos e miados:

*Matilde era a marreca. Que era um homem e depois descobrimos que era uma menina. Ela morou aqui por muito tempo, aí os vizinhos ficavam interfonando sábado e domingo pedindo pra botar fita duxex no bico da pata porque ninguém podia dormir. Durante a semana, a gente acordava cedo e ia com ela. Mas sábado e domingo não. Aí eu tive que levar pra escola (Vieira, N., 2019).*

Em seu viveiro na Escola Camilo Castelo Branco, além de não incomodar os vizinhos da professora, Matilde poderia contar com mais espaço, além do cuidado e do carinho de estudantes. Contudo, não podemos deixar de assinalar uma certa expressão de receio flagrante no rosto de um aluno fotografado enquanto acariciava a marreca com Nilza, que parecia estar bem mais à vontade com a situação.

Autores como Carvalho (2005) e Loureiro e Lima (2009) ressaltam que a construção moderna e ocidental do distanciamento entre a humanidade e o meio natural foi um significativo catalisador da crise ambiental e que discursos e práticas ambientalistas em ascensão desde a década de 1970 tentam problematizar essa distinção, reduzindo esse afastamento entre homem/mulher e a natureza. Dessa forma, diante das imagens recuperadas e dos testemunhos relatados, pode-se indagar se Nilza viveu radicalmente o ideário ambientalista ao se empenhar para dirimir qualquer separação entre sociedade, cultura e natureza, ou se a guarda de animais silvestres vivos em sua residência foi uma experiência improvisada enquanto um espaço próprio não era providenciado na escola, ou ambas as coisas.

O que parece possível inferir é que a professora, inicialmente, foi movida por um “amor aos animais”, cultivado em sua história de vida e na sua formação como bióloga, marcadamente naturalística. Os improvisos causados pelos alunos que traziam animais mortos ou vivos, estivessem feridos ou não, foram desenhando possibilidades de se conjugar diferentes propósitos pedagógicos e pessoais. Anos mais tarde, talvez tenha percebido que esse trabalho cuidadoso com os animais guardava sentidos

que ela ainda não havia se dado conta, mas que se tornariam cada vez mais visíveis e valorizados.

Essa percepção permitiu que Nilza fosse se assumindo não somente como uma ambientalista, mas como uma professora ambientalista. Esse aspecto, que pode ser notado na retórica de sua entrevista e nas reportagens da imprensa, foi um fator importante na produção de sua própria narrativa de si: Nilza passou a se ver como uma docente ambientalmente consciente, quase como se sempre tivesse sido assim, independentemente das mudanças conjunturais que ao longo dos seus anos de docência foram plasmando e favorecendo tanto os discursos quanto as práticas ambientalistas.

Além disso, a partir de Goodson (1997), podemos indagar se o manejo costumeiro de animais silvestres também se configurou enquanto prática que favoreceu o trânsito da professora por diferentes *comunidades disciplinares* e, ao mesmo tempo, *garantiu status, recursos e territórios* para a disciplina escolar Ciências na Escola Camilo Castelo Branco. Sabemos que esse tipo ação culminou em certa notoriedade da docente no *métier* ambientalista, tendo em vista que Nilza e a fauna sobre sua tutela passaram a ser integrados a outros espaços sociais e a personagens socialmente prestigiados:

*Esse aqui é o Perfeito Fortuna, do Circo Voador, com sorriso de garoto. Se ele soltou o sorriso dele com o macaco, imagina as crianças. Aqui era uma excursão, por isso o Perfeito Fortuna veio. Ele nos conheceu em um encontro em Friburgo que era sobre arte e educação e nós fomos com os bichos todos. Aí depois ele foi lá e pretendia fazer uma apresentação com o Caetano Veloso. Com o jeito do Caetano Veloso e o meu jeito com os bichos, mas não deu certo... (Vieira, N., 2019).*

Na fotografia indicada pela docente, pudemos ver o encontro de Nilza Vieira e o seu macaco de estimação, “Chico”, com o produtor cultural e promotor de eventos Perfeito Fortuna. Como pôde ser percebido, o produtor cultural e promotor de eventos parecia feliz e à vontade com o pequeno primata em seu ombro, enquanto este se mantinha seguro por uma coleira e uma guia, o que se pôde observar também em outras fotos.

Ao mencionar o engajamento dos estudantes nas atividades com os animais, Nilza reforçou o discurso de que atuavam como “diferenciais” que contribuíam inclusive para a melhoria do rendimento escolar. Os seres vivos funcionariam como um tipo de catalisador de aprendizagens ao prender a atenção e despertar a curiosidade dos estudantes frente às adaptações evolutivas e as características ecológicas da fauna, como ela exemplificou ao apontar para uma fotografia que a trazia dando aula com o quati chamado Bimba. Na ocasião, Nilza era acompanhada por duas estagiárias, reconhecidas por Tânia Goldbach, uma depoente da pesquisa, como sendo Denise Lopes Machado e a Márcia Dias Silva. Sobre o momento registrado, Nilza testemunha:

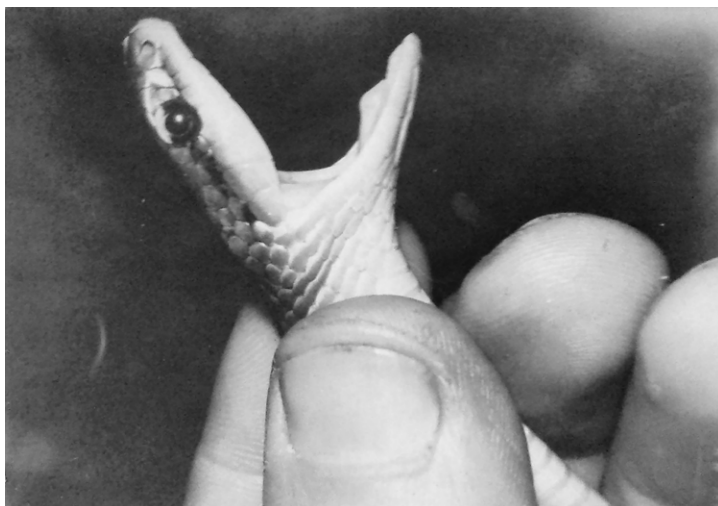
*Olha a atenção deles, veja esse menino. Estão comprados, estão presos ao bicho, ao que eu estou dizendo. Não precisa disciplina, eles estão à vontade. Cada um sentou onde quis, como quiseram, até no tronco. O quati é que está dominando. Eles estão presos ao que eu disser. Não precisa de inspetor para tomar conta, não precisa de nota pra exigir a atenção deles. Nada. E olha aqui a delícia! Essas são estagiárias, elas estão também ligadas. Olha esse sorriso! E olha esse menino que está aí! Era um menino levado, um menino de darem zero sem parar! A menina, uma boneca! Todos ligados! Os elos feitos... (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Com o passar dos anos, tais práticas começaram a ser mais aceitas pela comunidade da Escola Camilo Castelo Branco. Por exemplo, o fato de a professora ter um mico de estimação e andar com ele também pela escola acabou sendo incorporado como um traço que distinguiu Nilza de outras pessoas, como relembra José Antônio dos Anjos, que conviveu com a professora de meados dos anos 1980 ao início da década de 1990:

*A aparência dela na época era o que era usado [na moda]: Gal Costa com aquele cabelão imenso. E para variar, ela ainda enfiava um macaco no cabelo. Era um miquinho que ela tinha. Aí ela estava andando e do nada aparecia o bicho. Era muito engraçado! Era normal. Era muito normal. Ninguém falava nada, todo mundo achava normal, natural. Vai falar o que se a pessoa... Todo mundo já sabia mesmo que ela era professora de biologia, então acabou, fim de papo, tchau. Já aquela brincadeira de cobra, criança subindo e descendo com cobra... [o depoente terminou*

reticente, mas deixou subentendido que gerava algum estranhamento] (Anjos, 2019, grifo nosso).

Porém, tal fala conota que havia diferentes níveis de tolerância com relação aos animais mantidos na escola e manuseados nas aulas pela docente e por seus estudantes. Se o mico era melhor assimilado, as serpentes não eram tão benquistas (Figura 3). Ou seja, mais uma vez, cabe enunciar que tais ações de Nilza não eram entendidas de forma uniforme como algo bem-vindo por toda a comunidade escolar, mas eram atravessadas por tensões e contradições materializadas nos currículos cotidianos da disciplina escolar Ciências na Escola Camilo Castelo Branco. A naturalização a que se refere José Antônio dos Anjos não pode ser entendida como aceitação de suas práticas.



**Figura 3:** Serpentes não peçonhentas também eram mantidas pela professora Nilza Vieira e manuseadas pela docente ou por seus estagiários durante as aulas

Fonte: acervo pessoal de Nilza Vieira.

Assim como ocorreu com outras dimensões de suas ações pedagógicas, o trabalho apoiado na coleta e no manuseio de animais (como o lagarto

da Figura 4) encontrou resistência de colegas e familiares de discentes, a despeito do sucesso que parecia alcançar junto aos estudantes, ou ao menos a uma parte deles:



**Figura 4:** Lagartos também faziam parte da coleção de animais vivos que a professora Nilza Vieira mantinha e manuseava em aulas

Fonte: acervo pessoal de Nilza Vieira.

*Engraçado que as meninas iam todas arrumadinhas, as menores de 10 anos que passavam para a 5ª série. E aí caíam de boca de pegar sapo, pegar cobra, pegar aranha, pegar isso, pegar aquilo. Eu entrava em sala e elas queriam pegar tudo. Quem ia ficar com o sapo? Quem ia ficar com o macaco? Tudo vivo! Depois trocavam entre si porque não dava para uma só ficar, mas era aquela vibração de pegar. Passava uma semana, duas ou três, aí chegava aquela menininha bonitinha e dizia “Professora, minha mãe disse que a senhora é uma porca”. Eu dizia “Uma porca? Por que ela disse isso?” e ela “Porque a senhora pega esses bichos sujos. Pega cobra, pega sapo, fica pegando esses bichos sujos”. E eu respondia: “Mas você não disse pra sua mãe que eu lavo as mãos o tempo inteiro? Que eu vivo lavando a mão? Eu falo com vocês o tempo inteiro e você não explicou para sua mãe?”. No laboratório tinham dois tanques. É uma marca que eu trago da minha casa, como eu mexia com mil bichos... Então passava para um e para outro, lavava a mão (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Como já observado, Nilza precisava lidar com pressões contrárias existentes no interior da Escola Camilo Castelo Branco. Junto à notoriedade que carregava, havia também dificuldades, limites e obstáculos que nem sempre conseguiam ser facilmente driblados ou ultrapassados com base em suas redes de solidariedade e sociabilidade:

*Eu me lembro quantas vezes eu pegava meu carro na Camilo [Escola Camilo Castelo Branco], morava em Ipanema e chegava chorando. Passava, dirigia a Lagoa inteira chorando e chorando, porque eu sou sensível, sou de uma família de oito filhos e de pais amorosos, então eu gosto de gente. **E era muito difícil para mim ser o tempo todo marretada pelo o que eu gostava de fazer, achava que devia ser feito e não tinha espaço** (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Podemos pensar que tais conflitos e questionamentos seriam até esperados, tendo em vista que, por mais que as práticas pedagógicas da professora se aproximassem das inovações curriculares forjadas no âmbito do Movimento de Renovação do Ensino de Ciências e estivessem se aproximando do crescente ideário ambientalista, elas também se distanciavam das normas e valores próprios da cultura escolar mais rígida que se tinha na época. Além disso, as produções da docente podem ser entendidas como tentativas de mudanças que disputavam reconhecimento com concepções estabilizadas de currículo naquele momento, tal qual nos sinaliza José Antônio dos Anjos:

***Ela tinha o método dela de dar aula. Era um método livre, ela não tinha... Bom, eu achava que ela não tinha, vamos dizer assim, um conteúdo para seguir, um planejamento ou qualquer coisa parecida. Como vou explicar? Enfim, ela não tinha. Era pega, toma, acabou, tchau. Porque pelas aulas que dava parecia que, tipo, ela dizia “vou fazer arroz e feijão hoje”. Entendeu? E, se tivesse, ela não demonstrava que ela seguia... Como que vou dizer? Um roteiro. Ela não seguia nenhum roteiro** (Anjos, 2019, grifo nosso).*

Todavia, se esse aspecto da docência de Nilza poderia ser passível de críticas dos colegas ou familiares de estudantes, por outro, pode ter sido algo que contribuiu para a produção de sua notoriedade e de memórias sobre sua atuação:



*[A aula] fluía tão simplesmente da forma como ela colocava que todo mundo pegava logo de primeira. Não tinha isso de sair explicando dez vezes. Não tinha nem essa de explicar duas vezes e o cara sabia. Tanto é que meu irmão que estudou com eles, com o Walter e com a Nilza, até hoje se lembra dos dois. Para você ter noção do tanto que eles marcaram aquele período. Tudo chamava atenção da gente com relação a ela. Cada dia, cada aula, era uma coisa nova. Você acaba aprendendo, não tem para onde correr. Você está vendo todo dia coisas acontecerem, fluírem. Eu achava maravilhoso, tranquilo (Anjos, 2019).*

Questionada sobre a participação de outros colegas professores da Escola Camilo Castelo Branco, além de Walter Veiga, nas aulas de campo e atividades com animais vivos, a docente relatou que:

*Muitos deles [colegas da escola] tinham medo ou compromissos familiares que não deixavam, mas de vez em quando aparecia um [colega para acompanhar]. Ou apareciam professores da faculdade. O Henrique Rodrigues da Costa, que foi um zoólogo célebre, foi colega de turma do Walter, era o mais íntimo. E o Henrique aparecia nas nossas excursões, porque nas nossas elas eram feitas pelo Henrique e pelo Walter no tempo da faculdade, como coisa extra. Não iam [só] os professores, ia quem quisesse (Vieira, N., 2019).*

A alegada falta de apoio dentro da própria escola também foi retratada quando a professora rememorou os desafios para alimentar os animais fora dos dias letivos:

*Sábado e domingo, a gente tinha que pular o muro para dar comida aos bichos, quando eu consegui fazer os viveiros e eles foram morar lá. O vigia e a vigia não abriam o portão para mim. Eu ficava batendo e batendo, aí circulava pela escola de um lado para outro e não abriam. Tinha que pedir escada aos vizinhos, botava a escada e pulava o muro que era muito alto. Pulava pelo lado do quintal para poder dar comida aos bichos (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

José Antônio também recordou incidentes nos quais a professora tinha dificuldades para conseguir ajuda para a realização de tarefas

relacionadas à manutenção dos viveiros, tendo em vista que alguns estudantes a evitavam quando percebiam que alguma solicitação seria feita:

*Ela saía do laboratório e aí vinha: “vem cá, me ajuda”, “ajuda a tirar uma cadeira de um lugar”, “ajuda a tirar um saco de sei o que lá de dentro do carro”. Era mais braçal o tipo de ajuda que ela queria mesmo. Tanto é que tinham alunos aqui que mal sentiam o cheiro do carro dela, metiam o pé e iam embora para não ter que ajudar (Anjos, 2019, grifo nosso).*

No que tange ao uso dos animais para fins didáticos, a docente mencionou que trabalhava com os espécimes vivos para manuseio e apresentação de estruturas externas e adaptações evolutivas. Contudo, o professor Walter realizava dissecações:

*O Walter que fazia e eu morria de pena. Ele pegava e fazia, mas achava necessário. Então quando ele abria, eu pegava para mostrar também. Mas eu morria de pena. Abria sapo, abria cobra, esse tipo assim... Rato. Às vezes, ele tinha coragem de abrir rato também. Uma vez, ele levou pra minha casa uma fêmea grávida e nasceram 20. Minha casa ficou coberta de camundongos. Iam por todo lado e eu e Cândido no meio deles. O Walter levou por pena da bichinha (Vieira, N., 2019).*

Sobre a dissecação de animais em aulas práticas, José Antônio também recordou a realização desse tipo de atividade pelo professor Walter, ressaltando que a professora Nilza preferia trabalhar de outro modo:

*Lembro que o professor Walter gostava muito de abrir os bichinhos, dissecar. Ela já queria o bichinho vivo. De repente, poderiam usar até para fazer a mesma prática, mas eu nunca assisti. Era legal, um complementando o outro. Ela mostrava o animal vivo e ele dissecava, empalhava, mostrava o aparelho digestivo. Os alunos amavam. Tinha um período em que eles desciam com cobra viva na mão. Eu ia subindo a escada e era engraçado, porque se aparecesse uma cobra na minha frente... Juro por Deus! Tinha gente que saía desesperado (Anjos, 2019, grifo nosso).*

A respeito das práticas de dissecação e do uso de animais mortos nas aulas práticas, Verônica acrescentou que uma coleção zoológica foi sendo paulatinamente construída a partir de espécimes que já chegavam sem vida à escola, sem que os professores os sacrificassem para utilizá-los com suas turmas:

*O Walter pegava um gambá dissecado, que eles tinham, e levava pro meio e abria ali. Todo mundo olhava, estudava anatomia comparada ali na hora. **Porque os animais é que morriam. Ninguém nunca matou bicho. Os animais que morriam, as pessoas levavam, porque sabiam que tinham dois professores de Ciências e laboratório na escola.** E esse acervo foi surgindo assim: todo animal que morria levavam para eles. Alguns eles dissecavam e deixavam no formol para a aula de anatomia animal (Vieira, V., 2019, grifo nosso).*

Contrastando com essas memórias de Nilza, Verônica e José Antônio, Irma Rizzini recordou a vivência de uma aula com dissecação de um anfíbio realizada pela professora, mas, por outro lado, concordou com outras reminiscências ligadas ao manejo de serpentes vivas. Esses indícios de distância e de confluência entre memórias nos recordam que são produções e construções influenciadas por diversos fatores, inclusive pela narrativa que se deseja hegemonizar, mesmo que de modo inconsciente:

*Lembro de [Nilza] dissecar sapo. Coitadinho do sapo. Eu não dissecava, era em grupo e eu só olhava. Ela ensinou a dissecar sapo, a cortar, a abrir o sapo e observar... E os sapos morriam. [...] Lembro também que tinha cobra. **Teve uma aula em que ela tirou as cobras, era a coral falsa e a gente ficou fascinado. Estava viva e ela colocava na nossa mão, dizia que podíamos pegar enquanto explicava qual era a diferença.** Explicava o que era uma cobra venenosa, mostrava a diferença na cabeça, nos desenhinhos, dentes. Mostrava o desenho enquanto a cobra passava pelos nossos dedos. **Foi a única vez na minha vida em que eu segurei uma cobra** (Rizzini, 2019, grifo nosso).*

Essas narrativas são importantes para conseguirmos situar historicamente as experiências e práticas pedagógicas envolvendo o uso de animais nas aulas de Nilza e a forma como lidavam com questões do contexto. De acordo com Magalhães, Massarani e Norberto Rocha

(2021), as atividades com experimentação animal foram incentivadas pelo Movimento de Renovação do Ensino de Ciências. Ao analisarem obras didáticas e a imprensa paulista, os referidos autores conseguiram verificar que, nos anos 1960, essas práticas eram bem-vistas, tidas como algo relevante no aprendizado de ciências, enquanto, na década seguinte, elas passaram a ser restringidas e evitadas. A partir da metade dos anos 1970, surgiram e foram aprovados projetos de lei que visavam proibir práticas de dissecação ou vivissecção de animais em escolas, tendo como culminância a Lei Federal de nº 6.638, de 8 de maio de 1979,<sup>18</sup> que vetou de vez o uso de experimentação animal no ensino de Ciências.

Apesar de ter nutrido um exercício profissional diferenciado, que repercutia positivamente em diferentes espaços sociais e educativos, o manejo de animais vivos assegurado pela existência de um minizoológico dentro da escola se tornou insustentável diante da oposição que ocorria no interior da instituição. O declínio do espaço, que representava bem os auspícios naturalistas e ambientalistas da professora no fim da década de 1980, pode ter sido um fator decisivo para que ela deixasse de trabalhar na escola:

*Teve um período em que todo mundo estava implicando por causa do cheiro forte demais dos dejetos do minizoo. Então denunciaram – não sei quem foi –, aí o Ibama veio e acabou com o zoológico. Quando acabou, todo mundo ficou super chocado com a situação, porque ninguém esperava que fosse ser do jeito que foi. Vieram, levaram os bichos e aí tchau. Ela chorou muito, ficou muito triste, coitadinha. Aliás, só ela, não. A gente também ficou. Mas ela principalmente porque era responsável. Depois disso, foi acabando, acabando, acabando. Aí ela se afastou da escola (Anjos, 2019, grifo nosso).*

Ademais, acompanhando transformações mais amplas na organização dos sistemas de ensino municipal e estadual, a partir dos anos 1990, os usos dos espaços do prédio compartilhado pela Escola Camilo Castelo Branco e pelo Colégio Estadual Manuel Bandeira também passaram por modificações. Reformas na estrutura da escola acionadas pela esfera estadual visaram dividir de maneira mais hermética as áreas que cada

---

<sup>18</sup> BRASIL. Lei nº 6.638, de 8 de maio de 1979. Estabelece normas para a prática didático-científica da vivissecção de animais e determina outras providências.

instituição educativa poderia utilizar. Tal movimento foi crucial para interditar definitivamente as ações de Nilza na Escola Camilo Castelo Branco, impedindo-a que prosseguisse com suas aulas práticas e com as atividades envolvendo os animais vivos:

*Chegou um período de uma reforma doida em que eles acabaram com todos os nossos laboratórios. [...] Eu também fui prejudicado porque eu fiquei sem um laboratório de datilografia. Aliás, todos ficamos prejudicados na época e a Nilza foi a mais prejudicada, porque ela perdeu o espaço dela do laboratório no terceiro andar e o minizoo que ela mantinha aqui embaixo. Foi na década de 1990. Foi um período brabo para a gente. Depois, ela sumiu. A Nilza foi transferida para outra escola e a gente nunca mais se encontrou (Anjos, 2019, grifo nosso).*

Apesar dos desfechos do minizoológico e dos laboratórios terem certamente contribuído para que Nilza deixasse a escola, Verônica revelou que um convite permitiu que a professora prosseguisse trabalhando com as questões sobre biodiversidade e meio ambiente aliadas ao ensino de Ciências. Desse modo, o duro tensionamento do trabalho sustentado em bases experimentais e naturalísticas pode ter impulsionado ainda mais sua aproximação com o ambientalismo e contribuído para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental que olhassem para questões mais amplas, indo além do conhecimento biológico por si só:

*Na mesma época que aconteceu isso [reformas na escola e inativação de espaços para Nilza], veio o convite para ela formar o primeiro Polo de Ciências. Ela migrou da Camilo para o CIEP [Centro Integrado de Educação Pública] de Ipanema e inaugurou o primeiro Polo de Ciências e Matemática do município do Rio.<sup>19</sup> No final, foram dez: um por CRE [Coordenadoria Regional de Educação] e o dela foi o primeiro. [...] Era coisa de educação ambiental basicamente. Sempre foi educação ambiental naquela visão socioambiental, contextualizando, visão política mesmo (Vieira, V., 2019).*

---

19 De 1995 a 1997, a professora permaneceu em função extraclasse, atuando em um Polo de Ciências e Matemática que atendia escolas municipais da zona sul carioca, focando especialmente o desenvolvimento de materiais curriculares e de atividades de formação docente voltadas à educação ambiental.

Nesse sentido, outro aspecto importante a ser salientado é que as abordagens de educação ambiental exercitadas pela professora também foram se modificando ao longo do tempo. Se os primeiros diálogos e ações poderiam ser entendidas como mais alinhadas à macrotendência que Layrargues e Lima (2014) categorizam enquanto conservacionista, ao que tudo indica, a partir da década de 1990, já próxima ao fim de sua carreira na educação básica, Nilza se aproximou de vertente crítica, emancipadora, do trabalho com a questão ambiental a partir de problematização de questões sociais e culturais interligadas à temática ambiental.

Afirmamos isso porque até seu ingresso no curso de mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, em 1988, a docente não trazia debates socioambientais como constituintes das aulas: as discussões das temáticas ambientais estavam circunscritas ao viés taxonômico, fisiológico e ecológico. A respeito da questão, ela mesma se classificou como:

*Totalmente alienada. Eu era muito alienada. Tenho certeza, eu era alienadíssima. E pior: desconhecendo que era alienada. Então elas [Regina Leite Garcia e Nilda Alves] tiveram muito trabalho em me pôr para frente. Não tive nem vergonha, nem medo. Ultrapassei essa barragem. Saí do positivismo para a dialética histórica, entendo o marxismo como é necessário a um aluno da Nilda [Alves], do Gaudêncio [Frigotto]. Tive que reformular toda a minha prática à luz da dialética para entender, agora teoricamente, o que eu fazia. [...] Eu achava que já era muito essa ralação toda que nós fazíamos, que machucava os outros que queriam seguir um programa imbecil e restrito. Então isso já era muito (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Nesse sentido, Verônica também observou uma mudança na trajetória da mãe no que diz respeito ao seu posicionamento diante das questões socioambientais, com uma nítida ruptura após o mestrado:

*Ela tinha um foco mais preservacionista, mais voltado à zoologia e botânica, da biologia mesmo. Quando ela começou a estudar com o pessoal politizado, se tornou mais política e começou a tratar mais a questão social junto com a ambiental, uma educação ambiental mais crítica mesmo, com uma visão socioambiental. Aí meio que já não ligava tanto assim para a parte*

*da zoologia e botânica pura e começou a trabalhar isso inserido na questão do ecossistema, da pressão sobre os ecossistemas, do planeta, da questão histórica de como o país sofreu esse impacto da colonização. Essa visão dela, que já era uma visão diferente de valorização da fauna e flora nativas, ela foi tornando mais política (Vieira, V., 2019, grifo nosso).*

Contribuindo para matizar o debate, a depoente lembrou ainda da dificuldade e do risco que seria para sua mãe trabalhar aspectos sociais, econômicos e políticos integrados às discussões sobre meio ambiente durante a Ditadura Civil-Militar. Primeiro, por conta da censura e da perseguição violenta que o regime fazia a qualquer um que parecesse um opositor, e para isso bastava nutrir e divulgar algum pensamento crítico e problematizador do *status quo* hegemônico. Segundo, porque as próprias reflexões sobre as questões ambientais ainda estavam muito pouco consolidadas no país em meados do século XX:

*Eu nasci em 1968, mas sei que eles [Nilza e Cândido] tinham muito medo. Acho que eles foram chamados algumas vezes para esclarecer algumas coisas do livro. Eles tinham muito medo, só que ela não era politizada na época; era bem voltada para biologia mesmo, para o preservacionismo. O que na época já era até de vanguarda você ter essa visão de preservar o meio ambiente para as gerações futuras. [...] Quando ela era mais preservacionista, ela tinha como referências o Pierre Lucie, que era um educador, o [Ronaldo Rogério de Freitas] Mourão, que era do planetário e o Maurice Bazin, que era um físico. Eram referências, assim, digamos, científicas. Ciência pura. Depois que ela ficou do balacobaco da política, passou a ser a Nilda Alves, o Marcos Arruda, o Frei Betto, o pessoal mesmo mais politizado. Ela mudou de perfil (Vieira, V., 2019).*

Essas observações são importantes para evidenciarmos transformações nos saberes, discursos e práticas da professora, mas de modo algum pretendemos ser anacrônicos. Temos noção de que, no Brasil, as primeiras iniciativas que tentaram relacionar o trabalho com temáticas ambientais ao ensino de Ciências surgiram no início do século XX (Carvalho, 2005). Nas décadas de 1970 e 1980, essa corrente se adensou a partir de pressões de movimentos sociais, organizações ambientais e incentivos internacionais frutos de eventos como a Conferência de Estocolmo em 1972, e de Tbilisi

em 1977, promovidas pela Organização das Nações Unidas (Loureiro, 2008; Carvalho, 2008). Sendo assim, como destaca Carvalho (2008), somente em meados da década de 1980 começou a ser plasmado um debate público mais consistente e significativo no cenário brasileiro, impulsionado pela redemocratização e pela aproximação da discussão ambiental com a educação popular.

Nessa conjuntura, Verônica argumentou que Nilza costumava realizar um trabalho mais amplo no que tangia às dimensões ambientais, buscando conciliar com seu modo particular de ensinar ciências:

*Ela sempre teve uma coisa de não ficar dentro da escola, de envolver a comunidade. Então ela fazia feira de ciências, chamava o pessoal para participar, a comunidade, os pais para dentro da escola. Ela sempre teve visão socioambiental. Ela nunca separou isso. Minha mãe nunca trabalhou só ciências. Para ela, educação ambiental, interdisciplinaridade, era a coisa mais natural do mundo! Não tinha, assim, uma divisão. Ela ia pro Jardim Botânico e falava de artes, história, geografia, de ciências, tudo junto. Ela nunca separou (Vieira, V., 2019).*

Assim, a professora permanecia atenta às mudanças e se adaptando aos novos tempos, garantindo a preservação de seu prestígio. Seu amor aos animais, à natureza, e sua paixão pela ciência fizeram com ela desenvolvesse um gosto muito particular pela docência, encontrando na escola um modo de significar e concretizar alguns de seus sonhos. De acordo com Irma Rizzini, as abordagens das problemáticas ambientais construídas por Nilza passaram também a incorporar elementos de outras áreas do conhecimento para além do foro biológico. Porém, novamente possibilitando que nos questionemos sobre lembranças a respeito do magistério da professora a fim de evidenciar que as práticas e produções de Nilza redundaram em apropriações e significações polissêmicas, a entrevistada se afasta do entendimento acima ao comentar sobre sua experiência enquanto aluna em meados da década de 1970:

*Não consegui perceber essa preocupação interdisciplinar, não... Eu nunca tive aula no Jardim Botânico. Só ali na própria mata. Lembro que nos fundos da escola tinha um muro baixinho e tinha uma mata, a gente subia aquela mata ali... Era tão bonito. A gente tinha aula ali e nem precisava ir ao Jardim Botânico ali do lado (Rizzini, 2019).*



A partir de Loureiro (2008), podemos refletir sobre essas variações nas tendências do trabalho de Nilza e as compreensões plurais sobre o desenvolvimento das práticas de educação ambiental com as quais a docente operou ao longo do tempo. Uma diversidade de concepções, agentes e regulações constituiu os primórdios do campo da educação ambiental no país, gerando especificidades na trajetória do debate ambiental brasileiro que não estão desvinculadas da história de vida da professora.

Como ressaltado pelo autor, documentos e legislações chanceladas pelo Estado que orientavam o assunto nas décadas de 1970 e 1980, em meio à Ditadura Civil-Militar e sem participação popular, associavam a abordagem das questões ambientais ao trabalho com relações ecológicas em perspectiva comportamentalista e técnica. Havia a expectativa de que a conservação do patrimônio natural brasileiro favorecesse o desenvolvimento do país, mas não havia espaço para discussões sociais ou culturais.

Há de se registrar que o meio ambiente brasileiro ficou sob ataque dos processos desenvolvimentistas – seja nos centros urbanos, seja nos campos e nas matas –, com o crescimento populacional desordenado e concentrado, sobretudo em São Paulo, a construção da Transamazônica e a devastação da Mata Atlântica em toda a costa brasileira. A isso se acrescenta o ritmo acelerado e descuidado das indústrias com a qualidade do ar, da água e de vida, ameaçando sobretudo as populações migrantes e os segmentos mais pobres, entre os quais o contingente afrodescendente, que crescia sem direitos básicos. Tais populações assistiam sem reação à ampliação dos números de edifícios, como a canção “Construção”, de Chico Buarque, tristemente registrou.

Justamente nesse período em que a educação ambiental era estreitamente entrelaçada ao ensino de ecologia, foi que Nilza passou a ter uma interlocução cada vez maior com as preocupações sobre o meio ambiente, o que não poderia deixar de refletir em suas práticas pedagógicas. Convém mencionar que, como argumenta Lima (2019), essa marca histórica ainda se faz presente nos currículos cotidianos atuais: se, por um lado, a legislação sinaliza que as práticas de educação ambiental devem ser interdisciplinares ou mesmo transversais; por outro, as disciplinas escolares Ciências e Biologia continuam sendo o reduto das principais iniciativas para discussão das temáticas ambientais nas escolas.

Carvalho (2008) aponta ainda um evento importante para a discussão da trajetória de Nilza Vieira no campo da educação ambiental: a realização, em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, da Conferência da Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável e de um Fórum Global, apelidado de Eco 92 ou Rio 92. O evento contribuiu para viabilizar a consolidação dos debates ambientais nos currículos escolares nos anos subsequentes, ao fomentar a elaboração de políticas públicas específicas para esse fim. Nesse sentido, Verônica Vieira o sinalizou como um marco para consagrar a atuação de Nilza como educadora ambiental:

*Sobre a Eco 92, ela estava à frente disso já. Aquelas coisas que aconteceram ali, ela já fazia, porque ela foi muito de vanguarda mesmo. Para ela foi muito importante porque é como se dessem o título pra ela, porque ela já fazia aquilo tudo. Ali, ela teve a oportunidade de ser reconhecida, digamos assim. E participou com os alunos. Sempre com os alunos. Ela não fazia nada sozinha (Vieira, V., 2019).*

Apesar de ações restritas à ótica conservacionista e ao pensamento comportamentalista serem hoje passíveis de críticas (Layrargues; Lima, 2014; Loureiro; Lima, 2009), uma análise sócio-histórica da questão nos impede de ignorar as contribuições dos movimentos ambientalistas para o desenvolvimento da educação ambiental no Brasil. Conforme ressalta Carvalho (2008), foram os militantes da causa conservacionista que, a partir dos conhecimentos ecológicos, demandaram uma resposta do campo da educação para as questões ambientais, inserindo dimensões pedagógicas no debate.

A partir da fala de Verônica, podemos indagar como era esse trabalho de Nilza, que costurava, junto aos seus alunos, uma prática pedagógica que carregava elementos de concepções naturalísticas, ao mesmo tempo que se confundia com ações de educação ambiental dentro de bases mais atuais. Além disso, as narrativas de mãe e filha contribuem para fixar a imagem de Nilza como uma educadora ambiental nata, monumentalizando-a como uma professora que sempre esteve à frente de seu tempo, mesmo quando nem se poderia imaginar que as questões ambientais entrariam em debate.