

Capítulo 1

A primeira vida: Nilza Vieira como professora de Ciências

Neste capítulo, temos como proposta apresentar elementos do trabalho de Nilza Vieira na Escola Camilo Castelo Branco – espaço onde ela passou a maior parte de sua trajetória laboral –, para pensarmos a respeito das experiências educativas com ensino de Ciências que lá foram forjadas. Realizamos um duplo movimento: buscamos descrever retratos e lampejos da experiência escolar cotidiana para interpretá-los à luz do quadro teórico da pesquisa. Com isso, pretendemos colocar em evidência a instituição escolar, bem como seus tempos, espaços e culturas, para conseguirmos entender as experiências dos narradores de modo dialogado com o contexto que permitiu que determinadas práticas fossem erigidas em detrimento de outras, como nos convida Goodson (2019).

Assim, somos instigados a mirar também a escola, para pensarmos as experiências docentes de Nilza Vieira perspectivados pelo desejo de entender as escolhas operadas pela professora dentro das margens preestabelecidas de ação. De qual cenário essa professora, seus colegas e ex-alunos falavam ao lembrarem as aulas da Escola Camilo Castelo Branco? Tentar produzir elementos que nos ajudem a responder essa pergunta, contudo, não significa entender que a atividade laboral da docente seria mero reflexo de uma capacidade de agir dada *a priori* pelas estruturas. Pelo contrário: investimos energia na busca do uso de brechas e na tomada de decisões alternativas ao que era prescrito pelo sistema educacional ao inventariarmos os espaços de surpresa criados pela docente nesse *celeiro de memórias* que é a escola, como nos conta Clarice Nunes (2004).

O início da docência

Nilza Vieira iniciou sua carreira no magistério aos 24 anos, em escolas particulares. Após ter concluído o curso de especialização em Genética e Evolução no ano de 1961, a docente passou a atuar em pequenos colégios privados do Rio de Janeiro. Em entrevista, lembrou-se de três, mencionando algumas dificuldades para lecionar do modo como acreditava, mas sem entrar em detalhes: dois na zona sul da cidade (localizados em Botafogo e no Leblon) e um no Centro (Saúde). Quando, em 1962, foi anunciado um concurso para professores do estado da Guanabara, a professora já estava casada com Cândido Vieira, físico e professor da Universidade do Brasil (futura Universidade Federal do Rio de Janeiro) e transformou sua casa em um espaço para estudos coletivos de preparação para o certame:

Agora, eu e Walter [Veiga] demos a sorte de acontecer algo que há muito tempo não acontecia: concurso para professor. [...] No nosso tempo havia a prova teórica e, se passasse, a prova prática. Então seria uma aula. Só que as aulas... Quando houve o concurso, nós que passamos na prova escrita devíamos fazer a prova oral. E todo mundo apavorado, recém-formado. A maioria, nós todos, recém-formados e nós tínhamos o espaço pra reunir, né? (Vieira, N., 2019).¹⁰

É interessante destacar que o concurso possibilitaria a construção de coletividades docentes (Vilela; Ayres; Selles, 2006) entre professores recém-formados pela Universidade do Brasil, incluindo os colegas veteranos de Nilza, Walter e Marly Veiga, e que concorreriam com os três pelas vagas no magistério público. Junto às relações que eram tecidas, também se fortaleciam sociabilidades que dentro de uma *comunidade disciplinar* (Goodson, 1997) podem ser valiosas:

E aí nós [Nilza Vieira, Walter Veiga e Cândido Vieira] passamos a ajudar todos eles [colegas concorrentes que também eram candidatos às vagas do concurso], claro que gratuitamente. Éramos todos amigos, todos colegas. Então sorteavam e eles diziam para a gente “Caiu... Vocês ajudam?” “Claro! Vem pra cá”. Às vezes, eram

10 Referências a Vieira, N. (2019) tratam de entrevista de pesquisa concedida em 2019 na cidade do Rio de Janeiro.

três por dia. Então foi o primeiro elo que surgiu assim nosso mais público, porque quem sorteava vinha. Às vezes, eram [colegas de] turmas acima [anos à frente] das nossas. Não tínhamos tanta intimidade, mas eram bem-vindos. Na verdade, eles eram nossos adversários, porque dependia da classificação para o número de vagas, que não era tão alto. Agora, isso não importava. Importava era a nossa profissão e mexer com a ciência de uma forma que todos entendessem (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

De certa forma, o relato da Nilza parece que deseja fixar um dado sentimento de solidariedade, como se tivesse existido apenas harmonia e desinteresse nesse processo. Apesar de ser reconhecível a existência de práticas de ajuda mútua e de que a preparação para um concurso público não necessariamente envolve apenas competição entre os candidatos, devemos permanecer atentos à possível tentativa de monumentalização do sentimento extremamente altruísta retratado. Além disso, sua narrativa soa como se fosse orientada pela ideia de que a ciência e a docência apagam as diferenças, a competição, como se fossem uma tradução de valores morais.

Por outro lado, a própria entrevistada ressaltou que o apoio dado aos concorrentes no pleito trouxe certa visibilidade e auxiliou na construção da notoriedade do trio formado por ela, seu colega Walter Veiga e seu marido Cândido Vieira. No processo de colaborar no preparo de aulas para as avaliações práticas do concurso, eles puderam evocar o prestigiado discurso científico, exibir um acervo de materiais previamente reunidos e ampliar seus repertórios de atividades pedagógicas, enquanto começavam a elaborar e propagar suas representações de bons professores perante outros docentes naquele decisivo momento, ampliando o *poder simbólico* (Bourdieu, 1989) que desenvolviam:

Então não eram aulas só teóricas, nós fomos juntando na [nossa] casa mil coisas, né? Tanto na parte da variedade animal e vegetal quanto na parte física. Então o que caísse [no concurso], nós sempre tínhamos alguma coisa. [...] Foi isso que nos consagrou ainda muito jovens. Porque todo mundo dizia “Vai lá que a Nilza, o Cândido e o Walter vão ajudar! Vamos lá!”. Aí nós passamos a ser professores e já havia um elo entre nós [Nilza, Walter e Cândido], então a troca de livros, a troca de material, isso começou a

acontecer, porque nossa casa virou um ambiente onde a gente podia ter tudo, né? (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Essa informação nos permite refletir a respeito de como Nilza pôde, aos poucos, ir se inserindo na *comunidade disciplinar* desde o começo de sua atuação docente. Com isso, criou uma rede de sociabilidade que garantiu certo suporte e prestígio para suas práticas docentes pouco ortodoxas, ao passo que produzia e reproduzia concepções e perspectivas daquilo que poderia ser considerado, pelo menos por ela e seus amigos mais próximos naquele contexto, como o *bom* ensino de Ciências.

Cabe pensar que essa *comunidade disciplinar* não é uma entidade abstrata que congregava professores de Ciências apenas por lecionarem essa disciplina escolar. Ela é formada por um grupo heterogêneo, mas que se delinea pela apresentação de certas características específicas, datadas e enquadradas em um dado contexto. Nesse sentido, podemos também refletir que Nilza e seus companheiros estariam coconstruindo uma “nova” comunidade disciplinar, diferenciada e inventada pelo Movimento de Renovação do Ensino de Ciências.

Assim sendo, conforme observa Goodson (1997), as disciplinas escolares são socialmente construídas por diferentes atores que se servem de recursos ideológicos, políticos, identitários e materiais para conduzirem suas aspirações individuais e coletivas. Relatado por Nilza como algo aparentemente espontâneo e não intencional, ao receber colegas concorrentes em casa para ajudá-los na preparação para o processo seletivo, a docente se legitimava publicamente e fincava bases para negociações, partilhas, rupturas e laços que futuramente viriam a ser interessantes para a continuidade de suas aspirações profissionais.

Aprovada no concurso e contratada em 1963, junto a colegas de graduação, entre os quais estavam Marly e Walter Veiga, Nilza passou por vivências talvez não imaginadas. A jovem e recém-casada professora morava no bairro do Jardim Botânico, após passar a adolescência e a juventude com a família, primeiro na Urca e depois em Ipanema, próximo à Praça Nossa Senhora da Paz. Quando criança, viveu com a família no bairro do Méier. Com a docência na rede municipal do Rio de Janeiro,

quando passou a lecionar no bairro de Senador Camará, Nilza conheceu outra face do subúrbio do Rio de Janeiro, repleta de desafios:

*Foi a primeira vez que eu peguei trem. Nós éramos uma família de oito filhos, mas oito filhos “preservados”. Quatro mulheres e quatro homens “preservados”; nunca tínhamos pego trem. Tinha que pegar. Eu voltava tão cansada. Passava o dia inteiro lá, então quando voltava à noite no trem, já estava mais vazio. Pra ir que era uma guerra: quando descia na Central, era uma guerra de quem queria entrar no trem. **Então foi uma descoberta, mas isso não me seguiu. Isso não me impediu de a gente continuar** (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Classificada em uma boa colocação no concurso para professora, Nilza poderia ter escolhido uma escola mais próxima de sua residência, como fez Marly Veiga ao optar por lecionar na Escola Orsina da Fonseca, na Tijuca. Contudo, sua decisão de ir para um bairro periférico do subúrbio carioca foi algo que poderíamos classificar como *tático* (Certeau, 1998):

*Então eu sabia que não podiam me botar rédeas. O que eu pensei? “Se eu ficar por aqui, vão me colocar rédeas, todo mundo quer o lugar. Então eu vou pra Senador Camará”. Não sabia nem onde era. Perguntei “Aonde é?”, “É perto de Bangu”. **Fui trabalhar em Senador Camará porque eu queria fazer diferente, não queria entrar naquele rami-rami.** O que eu pensei? “A minha classificação é boa, mas não vão me deixar trabalhar.” Já tinha experiência das escolas particulares desse tipo... (Vieira, N., 2019, grifo nosso).*

Talvez não por coincidência, Walter Veiga se uniu a Nilza e passou a lecionar na mesma escola. Lá, a professora se sentiu à vontade para começar a inventar novas práticas pedagógicas e colocar em ação suas concepções sobre a docência em Ciências. Essa percepção de que no subúrbio haveria maior liberdade para trabalhar pode estar relacionada a dois fatores presumíveis: 1) haveria menor pressão das famílias, uma vez que o alunado mais pobre conta com menor supervisão familiar; 2) existiria menor controle da inspeção escolar, pois a longa distância da escola para o centro da cidade poderia ser um obstáculo para visitas recorrentes dos gestores que atuavam junto à sede da Secretaria Municipal de Educação.

Em 1965, com a fundação da Escola Camilo Castelo Branco no Jardim Botânico, bairro onde Nilza e Walter moravam, os deslocamentos diários de trem ficariam no passado. Os colegas de graduação e de trabalho passariam a lecionar nesta nova instituição de ensino. Cabe dizer que nesse espaço de trabalho aparentemente favorável, a professora teve duas matrículas. A segunda veio quando sua filha tinha cerca de dois anos e foi resultado da necessidade de sustentá-las sozinha após a morte de seu marido. É válido ressaltar que nesse ponto de sua entrevista autobiográfica, Nilza mencionou questões de gênero postas ao longo de sua socialização familiar:

Eu tive que fazer outro concurso, porque eu vim de uma família que achava que dinheiro só se ganha. Primeiro, mulher não devia ganhar. Mas se era ganho, era do trabalho. Então achava uma vergonha pensão. Eu fico pensando comigo... Eu não tenho pensão do Cândido porque não corri atrás, porque era uma vergonha. Eu tinha que me sustentar. [...] Aí eu fiz o outro concurso logo. Estudei pro outro concurso e quando voltei já fui pra tarde. [...] Manhã e tarde, eu trabalhava e passava a noite com a Verônica. O que eu fazia? Eu a levava comigo às 7h da manhã. Como já tinha o meu sofá velho que foi pra lá, um sofá de couro do tempo do Cândido, ela ficava dormindo no sofá de couro às 7h da manhã, quando começava a aula. Quando chegava de tarde, uma hora antes, eu a levava pra escola. Ela só tinha um turno na escola. Aí de repente ela acordava, aparecia a cabeça dela e todo mundo caía na risada (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Controvérsias e disputas em torno do ensino de Ciências

Ao trabalharmos com a trajetória social da professora Nilza Vieira, buscando vislumbrar pistas para compreensão de sua experiência como docente da Escola Camilo Castelo Branco, precisamos levar em conta que ela, enquanto sujeito que narrou sua *estória de vida*, também construiu conceitos, hipóteses e representações sobre suas próprias vivências. Da mesma forma, os demais entrevistados que ofereceram seus testemunhos para a produção da empiria também elaboraram

suas versões e ângulos sobre o trabalho da professora (Dubar, 1998) que escolheram narrar.

Por isso, vamos acionar aquilo que Portelli (1996) denomina *memórias divididas*. Ou seja, lembranças que disputam a pavimentação das histórias possíveis de serem recontadas sobre a atuação de Nilza na Escola Camilo Castelo Branco. Assim sendo, reforçamos que não pretendemos lançar um olhar que visa transformar em objetos nem a docente, nem suas práticas. Com isso, é proposto um exercício de compreensão dos processos de subjetivação e de produção do fluxo de relações e interações circunscritas à escola que dialogaram com o fluir da vida da professora, resultando em um *caso particular do possível* (Bourdieu, 1989).

Buscamos, portanto, apostar na escrita de uma narrativa que evidencie as múltiplas facetas do cotidiano erigido pela ação de Nilza nessa instituição escolar repleta. A partir do processo, entendemos que as pesquisas históricas devem apontar as nuances e exercitar movimentos que ora geram familiaridade/proximidade com seus sujeitos, ora praticam distanciamentos/estranhamentos, sem que isso redunde em juízos de valor. Isso é, a escuta dos depoentes e o cruzamento com outras fontes históricas contribuem para não atomizarmos os indivíduos, mas possamos vislumbrá-los como atores que se equilibram entre estruturas sociais e suas próprias ações e agências (Goodson, 2019, 2020).

Esse prelúdio é necessário porque, ao trabalharmos com memórias e experiências, abrimos espaço para dissensos e discordâncias sobre o passado. Lembranças que muitas vezes são estrategicamente silenciadas ou esquecidas acabam aflorando e passam a constituir contranarrativas que geram oposição às histórias hegemônicas. Despertadas, *memórias subterrâneas* (Pollak, 1989, 1992) fazem emergir possibilidades outras de se contar o passado e produzem estremecimentos e tremores sobre *memórias coletivas*, sistematicamente estabilizadas e no curso para se tornarem as lembranças oficiais sobre determinado sujeito, instituição ou acontecimento (Halbwachs, 2017).

A prática pedagógica da professora Nilza Vieira, apesar de ser reconhecida por nossa pesquisa como inovadora e *notável* ao ponto de podermos

respeitosamente considerá-la uma *professora inesquecível* (Lopes, 2013, 2016), não pode ser contada apenas a partir da conformação de uma unanimidade de visões, versões e opiniões sobre sua atuação, tampouco pode partir de sua própria narrativa. Ainda que ela própria narre sua prática docente acentuando o valor pedagógico de seu trabalho, seus métodos de ensino também provocaram polêmicas que não podem ser apagadas, mesmo que nos levem a um ponto sensível de discussão. Por isso, tomamos a precaução de abordá-las com cuidado e delicadeza.

O primeiro ponto controverso se trata dos processos de avaliação da aprendizagem, uma vez que foi um aspecto bastante reiterado por Irma Rizzini (2019) como algo que contrastava com as abordagens didáticas ativas de Nilza:

Eu adorava a aula dela, mas houve muita resistência dos alunos. Não no primeiro ano, na 5ª série, mas no decorrer. [...] Ela começou a fazer um negócio que eu nunca vi nenhum professor fazer, que era escolher um aluno na chamada, na hora fazer uma pergunta e dar zero na pauta. Ninguém sabia responder. Aí ela falava que as pessoas não estudavam, não prestavam atenção. Ela começou a entrar numa de que os alunos não estudavam, então algumas pessoas ficaram apavoradas. Teve uma menina que saiu da escola, mudou de escola por causa dela. Eu fico até constrangida de contar, porque eu a adorava. Eu saí da escola querendo estudar biologia (Rizzini, 2019, grifo nosso).¹¹

Ao dar mais detalhes sobre essas vivências, Rizzini (2019) evidenciou o quanto essa mudança de postura modificou a rotina de trabalho na disciplina escolar Ciências e gerou diferentes consequências para estudantes, tendo em vista que havia uma pluralidade notória no corpo discente da Escola Camilo Castelo Branco:

Ela entrou numa de endurecer e criou um medo: “vou ser reprovada”. Cada um teve uma reação. Teve gente que resolveu se dedicar e começou a trazer um monte de coisas para a professora para ficar bem na fita. Eu não fui muito afetada porque, como ela sabia que eu gostava muito da matéria, ela nunca fez comigo. Mas eu

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

acho que ficaria apavorada se eu passasse por uma prova oral e recebesse um zero na chamada (Rizzini, 2019, grifo nosso).

Considerando que as memórias produzem versões do passado com base nas experiências vividas, mas que também refletem e refratam as circunstâncias e os valores dos sujeitos no momento em que são retomadas para a produção das narrativas, não devemos entender que a docente realizou esse tipo de avaliação da aprendizagem de modo constante e uniforme ao longo de todo o tempo em que lecionou. Na falta de outras fontes históricas, não podemos precisar quando ou quantas vezes esse tipo de cena se repetiu. Mas, para a ex-aluna, essa experiência foi algo que:

Marcou, porque eu via as pessoas com medo. Fiquei com pena, porque ela era uma ótima professora. E fiquei com pena das pessoas não quererem ter aula com ela, porque tinham medo dela. [...] O que ficou muito marcado pra mim era a coisa do laboratório e essa cena dela dando zero foi no laboratório, que eu lembro que estávamos sentados um olhando para a cara do outro, esperando chegar sua vez. Um silêncio, um terror. Talvez tenha sido com a minha turma, ela pode ter sentido desinteresse ou as pessoas não estavam acompanhando. Eu lembro dessas duas cenas: da aluna saindo e da minha amiga trazendo um monte de coisas para aumentar a nota, passar de ano. Fiquei chocada e nunca mais levei algo porque não era assim que eu entendia a proposta. Fiquei chateada porque não era pra fazer uma coisa por interesse para melhorar ou ganhar a nota boa. Ela nunca incentivou isso (Rizzini, 2019, grifo nosso).

Todavia, a narrativa de Nilza sobre suas práticas e métodos de avaliação caminharam em sentido contrário ao do exposto por sua ex-aluna. Certamente, ao longo das décadas de carreira, a professora utilizou diferentes modos de avaliar a aprendizagem de seus alunos, então não é possível generalizar afirmando que sempre procedeu de determinado modo. Porém, ela ressaltou que:

*O meu modo de trabalhar sempre foi avaliação diagnóstica [...]. Eu ia pegando e marcava o que achava que poderia melhorar e devolvia a eles para que mudassem. **Nunca dei a nota em sala de aula de 5ª a 8ª.** Sempre avaliação diagnóstica, como Luckesi. Sou apaixonada pelo Luckesi, pela avaliação diagnóstica. Eles*

iam crescendo. Muito mais trabalho pra mim, não é? Eu corrigia mil vezes até achar que chegou ao limite ou eles não suportarem mais. Porque pra mim o limite é o 10. [...] Eles chegavam ao 10. Eu não dava 10, eles chegavam ao 10. Lá na escola era dito: “Você dá nota, você dá 10!”. E eu respondia: “Não, eles chegaram aos 10! Por isso, eu dei os 10! Eles cresceram, eles chegaram ao 10!”. Então, avaliação era sempre diagnóstica (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Ao nos contar sobre a leitura que faz do trabalho desenvolvido na Escola Camilo Castelo Branco, a professora coloca em evidência sua subjetividade na produção da narrativa. Como nos indica Portelli (1997), as fontes orais contam não apenas o que foi feito, mas mesclam também o que se gostaria de ter feito, o que se acreditava estar fazendo e o que se pensa que fez. Observando alguns cuidados previstos para o trabalho com fontes orais, especialmente no que tange às memórias intimamente relacionadas à identidade dos narradores (Joutard, 2000), é preciso dizer que nem sempre Nilza pôde utilizar Cipriano Carlos Luckesi como referência para realizar suas avaliações, tendo em vista que a produção do autor sobre o tema só começou a ser publicizada a partir de 1978.¹²

Ademais, pelo exposto pela própria professora em sua entrevista autobiográfica, a preocupação em se aproximar dos debates conceituais, teóricos e metodológicos do campo educacional só se acentuou a partir de seu ingresso no mestrado em Educação no ano de 1988. Possivelmente, temos uma situação de *ilusão biográfica* (Bourdieu, 1996), na qual a docente apresenta uma apropriação ocorrida mais tardiamente em sua carreira como algo que tenha sido predominante e corriqueiro desde o início. Em outras palavras, podemos inferir que a consciência e a temporalidade do presente influenciaram suas lembranças e o modo como narra o passado, trazendo-o de forma mais homogênea como se não tivessem ocorrido variações e mudanças ao longo dos percalços do caminho.

Permitindo que ponderemos melhor esse jogo de memórias, Irma Rizzini ressaltou que, a despeito dos incidentes relatados, a professora Nilza

12 Informação coletada no Currículo Lattes do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4145552661569704>. Acesso em: 20 maio 2021.

nutria em geral uma relação pedagógica mais horizontal ao possibilitar que os estudantes a procurassem de modo aberto para conversar, tirar dúvidas e falar sobre curiosidades. Uma cena rememorada exemplificou isso. Ao se atrasar para o primeiro dia de aulas na Escola Camilo Castelo Branco, a ex-aluna se deparou com a professora Nilza em sala de aula:

*Falei: “Professora, cheguei atrasada porque o ônibus não parou!”. Estava super atrasada e ela foi super de boa, disse que não tinha problema nenhum. E eu morrendo de medo por chegar atrasada. Entrei na escola, carimbaram a caderneta e eu perdi o primeiro tempo. **Entreí na sala e ela na mesma hora me recebeu. Foi uma primeira recepção bacana, mesmo eu chegando super atrasada no primeiro dia de aula. Fui bem acolhida em uma época em que a cultura escolar era bem rígida** (Rizzini, 2019, grifo nosso).*

Dessa maneira, a depoente conseguiu ressaltar que a interação entre a docente e seus alunos era tranquila na maior parte das vezes, mas fez questão de registrar que a professora não infantilizava seus alunos ou lidava com eles se servindo de um tom maternal. Tanto é que a chamavam de “Dona Nilza”. Quando indagada sobre outras formas de avaliação praticadas pela docente, a resposta enfatizou o zelo pedagógico de ambos os professores de Ciências da Escola e falta de recordações sobre a realização de provas escritas:

*Todos os dois [Nilza Vieira e Walter Veiga] eram professores que amavam dar aula, que amavam o que faziam e tinham um compromisso com a nossa formação. Eles instigavam a curiosidade. **Se ela deu prova, eu não tenho a menor lembrança. Talvez não tenha dado. Eu lembro de preparar um trabalho e apresentar no laboratório. Lembro de ter feito isso, mas não lembro se era uma prática comum. Se a gente descobrisse algo legal, ela elogiava e pedia para falar para a turma. Ela tinha uma coisa bem democrática. Por isso que estranhei quando ela entrou numa de virar professora linha dura. [...] Eu lembro perfeitamente dela colocando o zerinho, mas não sei se ela levou em conta no final** (Rizzini, 2019, grifo nosso).*

Verônica Vieira (2019) também reforçou que o uso de provas como instrumentos avaliativos não era um costume de sua mãe enquanto foi sua

aluna e estagiária. Segundo a entrevistada, Nilza preferia avaliações diferenciadas para o padrão da época:

Ela nunca deu uma prova formal, nunca. A gente fazia debate. Às vezes era menina contra menino, às vezes era uma turma contra a outra. Aí a pergunta e a resposta valiam pontos. Também dava ponto de participação, de monitor, essas coisas. A avaliação dela era muito diferente, porque você fazia a pergunta e a pessoa tinha que responder. Por exemplo, uma turma contra a outra: ela fazia uma pergunta, valia um ponto a pergunta. Aí a pessoa respondia. Se a pessoa não conseguisse responder, a pergunta voltava pra minha turma e valia mais, porque eu teria que saber a resposta. Era muito legal. Ela sempre foi muito solta em relação a esses padrões tradicionais de educação. Ela nunca se prendeu muito. Ela dava muito conteúdo, mas nunca seguiu um currículo (Vieira, V., 2019, grifo nosso).¹³

Segundo Nilza, a utilização de debates para dinamizar as aulas foi percebida por ela, anos mais tarde, como algo que a aproximava das perspectivas de ensino e aprendizagem sociointeracionistas. Essa compreensão se deu ao longo da realização do curso de mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, na virada das décadas de 1980 e 1990. Em sua dissertação, orientada pela professora Nilda Alves, ela analisou sua práxis à luz de referenciais marxistas. Porém, não podemos dizer que as ações dialógicas de Nilza eram feitas apenas de forma intuitiva antes disso, tendo em vista a socialização da professora em diferentes espaços de formação continuada, como o CECIGUA, que forneceram a ela subsídios para pensar e propor métodos alternativos de construção dos conhecimentos escolares:

Depois eu descobri que eu caminhava na visão do Vigotski que é ligado ao ponto proximal. A ideia de que o que se aprende e o que se vai aprender está numa zona de um ponto proximal, que tem que ser provocado, que tem que ter mais dados pra poder configurar e chegar lá. Então a ideia dos debates era pra fazer isso. Invés de eu ficar lá no blá, blá, blá, blá, eles vinham, anotavam como queriam, transformavam em perguntas e iam debater. Aí era minha hora

13 Referências a Vieira, V. (2019) tratam de entrevista de pesquisa concedida em 2019 na cidade do Rio de Janeiro.

de fazê-los crescer, de acrescentar mais, de sistematizar, de irmos aos livros pra conferir. Não só o meu, nós montamos uma biblioteca enorme. Então esse meu modo de trabalho é igual ao da Flávia, do livro de mamíferos e aves do MEC, a Flávia da Silveira Lobo. Então é aquela linguagem que todo mundo entende, qualquer criança é capaz de ler sozinha. Minha visão era essa e a do Walter também, de falar de forma que eles entendessem. E, quando vinha um nome técnico, eu botava na beirada do quadro, no vocabulário. Os nomes técnicos iam para ali e eram cobrados também, mas não para dar nota e reprovar. Mas pra que eles se situassem iguais a todos os outros. O que interessava era o mecanismo. O tempo inteiro era o mecanismo (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

De acordo com a própria professora, os métodos de avaliação pouco ortodoxos que se fixaram nas memórias das ex-alunas foram algo de destaque para ela e para os colegas que compartilhavam os mesmos ideais pedagógicos. Ao falar sobre os princípios gerais das suas perspectivas avaliativas, a docente mais uma vez recuperou noções de ensino e de aprendizagem ativos, que almejavam levar os conhecimentos científicos para o cotidiano dos estudantes como forma de significar a matéria lecionada:

Foi outra marca do nosso trabalho: não era só ensinar pra eles resolverem prova. Era um conhecimento de interesse da parte deles ter e nosso deles terem. E mais ainda! Isso levava um a ensinar o outro. Então eu costumava dizer que eu não queria fracassadas e não queria um geniozinho idiota, egoísta, que sabia pra si só. Quem sabia mais tinha mais a dar, aí tinha que... Tinha não. Era importante ensinar o outro e eles entravam no meu recado. Era cada um ensinando ao outro. Quem aprendia não era pra tirar 10. O importante era que o colega conseguisse também chegar lá e tirasse 10. O esquema educacional não permitia isso, pois era um professor estático em sala de aula com suas turmas (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

A partir dos conceitos de *estabilidade* e *mudança curricular* de Goodson (1997), podemos pensar, em perspectiva dialética, que Nilza tentava promover transformações nos currículos, inventando novas tradições para o ensino de Ciências na Escola Camilo Castelo Branco, disputando com outros atores e suas concepções de ensino e aprendizagem já

estabilizadas. Contudo, sabemos que os processos de mudança curricular se desenvolvem em meio ao panorama de estabilidade. Em momentos de reforma curricular ou de fragilização dos sujeitos em embate pelos currículos, as forças de estabilidade se tornam mais visíveis, como é no caso relatado.

Se no interior da instituição os mecanismos e as forças de estabilização operavam gerando várias resistências ao trabalho que a professora tentava realizar, fora dos muros da escola, o Movimento de Renovação do Ensino de Ciências apostava no ensino ativo como modo de aprender. Além disso, segundo adeptos do Movimento, o aprender era consequência do ensinar baseado no método científico; ou seja, seria esse o ensino ativo, mesmo em tempos de intenso tecnicismo, que faria com que os alunos aprendessem.

Todavia, ainda conforme Goodson (2008), podemos perceber Nilza como uma professora que promoveu mudanças curriculares. Segundo o autor, as transformações educativas dependem da conjugação de fatores estruturais internos e externos às escolas, bem como da atuação de pessoas nos ambientes escolares. Para que alguém aja como promotor de mudanças, é necessário que aceite e acredite em sua força, de modo que a incorpore em seu projeto pessoal e tente colocá-la em prática. Ao que parece, Nilza tinha um forte ímpeto de aplicar ideias renovadoras que acreditava serem relevantes para o ensino de Ciências. Ao ir contra as prescrições do sistema educativo e inventar modos de resistir a concepções pedagógicas já consagradas, Nilza marcou também a passagem de Irma Rizzini por suas aulas:

Ela tinha essa coisa da aula muito ligada à observação, às práticas. Ela ensinava as coisas assim. Não era um programa com aquele conteúdo de que tem que aprender isso, isso e isso. Ela pegava uma situação. Então não tive a percepção de um programa linear de conteúdo, não consegui perceber isso. Ela trabalhava essas coisas assim, então a aula era divertida e você se envolvia (Rizzini, 2019, grifo nosso).

De acordo com Verônica Vieira, Nilza ensinava de forma distinta em relação aos padrões de seu tempo histórico, mas sem abrir mão dos conteúdos:

E eu aprendi com ela. Ela sempre deu muito conteúdo. Ela sempre dava uma aula diferente, mas ela nunca abriu mão do conteúdo, nunca. Eu sei muita coisa porque eu aprendi mais coisa com ela do que na faculdade (Vieira, V., 2019, grifo nosso).

Em seu depoimento, a professora explicou qual era sua lógica na hora de estruturar o trabalho pedagógico e desenvolver estratégias didáticas para dar conta de explorar os assuntos necessários sem apelar para recursos tradicionais. Nesse momento, disse que não se considerava uma professora conteudista e se justificou:

Eu quero ensinar a entender a biologia como mecanismo. Dessa forma, realmente, eu não sou conteudista. Eu quero o mecanismo e os nomes a trabalho. A natureza não tem os nomes. Os nomes nós que demos, então tem que ir ao mecanismo e depois batiza pra pessoa não ficar sem saber se situar. Então eu botava como vocabulário. E era necessário não ler só o meu livro, então pode ser até que eu só tenha dado meu primeiro capítulo, mas eles leram vários outros livros também. E utilizavam, transformando a escrita e as falas deles a ponto de terem coragem de debater. O que é uma coisa também muito séria: saber pra ficar guardado, botar na prova escondido e acabar é uma coisa, mas expor pra turma na idade deles já é um desafio muito grande. Eles [estudantes] se sentiam tão aptos que desafiavam as outras turmas. Tinha a [turma] 501 que queria desafiar a 502... (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Assim, Nilza se apoiava em uma epistemologia biológica que refletia as relações entre formas, funções e adaptações dos seres vivos para justificar seu método pedagógico. Podemos inferir que essa perspectiva seja, ao menos em parte, bagagem de sua pós-graduação na Universidade de São Paulo (USP), que levou a docente a mergulhar nos debates sobre genética e evolução. Com isso, a professora pôde aos poucos ressignificar as tradições naturalísticas, enquanto se aproximava da ótica evolutiva. Isso pode ser percebido quando vemos que ela utilizava animais e plantas, que são clássicos materiais empíricos naturalistas, para ensinar releituras

evolutivas sobre a história da vida no planeta Terra. Daí o maior interesse pedagógico residir mais na compreensão das funções e dos mecanismos evolutivos relacionados às adaptações apresentadas pela biodiversidade do que na memorização de nomes, algo que também era fomentado pela coleção *Biological Science Curriculum Study* (BSCS).

A respeito desse modo de trabalho particular, envolvendo uma abordagem pouco usual até mesmo nos dias de hoje, Rizzini ressaltou que:

*Ela incentivava a pesquisar, buscar fora. Era bem mais difícil naquela época. Eu nem lembro do livro, de a gente usar livro na sala de aula ou no laboratório. Acho que não. Não lembro de a gente chegar e ter que usar um material escolar. [...] **Não lembro de ter caderno, de anotar. No laboratório a gente não estava com o caderno. A minha lembrança, a imagem que eu tenho, é a da mesa vazia. Não lembro de ficar anotando as coisas. Talvez tivesse algumas aulas em sala com quadro e outras em laboratório... Eu lembro de a gente esperar ela na sala de aula em um dia que ela chegou atrasada, aí ela entrou em sala de aula. Mas não consigo lembrar de nenhuma aula dela na sala de aula e com certeza ela deu. **Só lembro do laboratório***** (Rizzini, 2019, grifo nosso).

A ponderação dessa ex-aluna nos recorda o quanto a memória é seletiva, mas cabe vislumbrar o quanto o laboratório de aulas práticas foi convertido em um *lugar de memória* (Nora, 1993). Reconhecendo, conforme Pollak (1989, 1992), que as memórias batalham para se hegemoneizar, pois elas disputam entre si para serem incorporadas às memórias coletivas, é valioso perceber que a atuação de Nilza foi fundamental para operar um processo de *enquadramento da memória*, essencial para que ela seja lembrada ainda hoje como uma professora de referência. Ao dialogar com o Movimento de Renovação do Ensino de Ciências, ora se aproximando, ora se distanciando, mas sem jamais renunciar às suas redes de sociabilidade, mais recursos simbólicos e materiais puderam ser angariados. Com isso, fortaleceu-se a luta contra o silenciamento e o esquecimento de suas práticas docentes.

Essa perspectiva de trabalho docente, que se apropriava e ressignificava preceitos do Movimento de Renovação do Ensino de Ciências, segundo a própria Nilza, não foi bem-vista por todos na escola:

Na sala dos professores, depois não gostavam. Diziam: “eu detesto a aula da Nilza, porque depois eles chegam falando e não querem parar de falar, suados” e não sei o que. Tinham razão também, né? Porque eles queriam enquadrar a sala de aula e ficava difícil mesmo. Então vamos dizer que havia uma pressão contra, porque não era esse o cotidiano no Brasil. Então eu não os criminalizo, era o esperado da escola. Nós é que éramos o inesperado. E outra coisa: não nos derrubavam. A gente tinha sete vidas: cortava aqui, saía lá; cortava aqui, saía lá. Eu me lembro quantas vezes eu pegava meu carro [saía] do 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 pra 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).

Em outra fala, a professora fez menção aos movimentos de reforma educacional ocorridos nos EUA que almejavam engajar estudantes e docentes em outras abordagens didáticas para as disciplinas escolares científicas (Azevedo, 2020). Comparando-os ao que ocorria no Brasil, ressaltou que houve resistências na incorporação dessas novidades aos currículos. De fato, como observa Selles (2008), apesar de a existência de um Movimento de Renovação do Ensino de Ciências ter dinamizado inovações curriculares que se tornaram novas tradições didáticas, jamais houve uma reforma formal, amparada em mudanças na legislação educacional brasileira que incorporassem oficialmente os ideais “renovadores”.

Sob outra perspectiva de análise, ao caracterizar o grupo de docentes formados por suas redes de sociabilidade como “o inesperado” que tinha “sete vidas” e incomodava quem lecionava de modo tradicional, a professora acabou por conduzir um discurso que enalteceu suas próprias práticas e posturas pedagógicas. Mais uma vez, encontramos indícios de um sutil processo de *enquadramento da memória* (Pollak, 1989, 1992).

Porém, ao partilhar os sofrimentos e os sentimentos de tristeza dos bastidores que não eram publicamente visíveis, a docente demonstra o quanto, para além de ser uma professora que questionava o *status quo*, também era uma pessoa com sonhos, projetos, emoções e expectativas de reconhecimento, de apoio de seus pares. No relato de Nilza, podemos entender uma dimensão oculta da docência no agitado cotidiano escolar, que está relacionada ao modo como nos vemos e como os outros nos veem (Dubar, 2005).

Ademais, ao trazer essa memória podemos identificar uma resistência operada por Nilza no cotidiano educativo contra um conjunto de prescrições que buscava regular e controlar a ação docente. A professora utilizava de forma *tática* (Certeau, 1998) as materialidades disponíveis na escola e as relações de saber e poder de que dispunha, como em um jogo, para concretizar a versão do ensino de Ciências que conversava com seu senso de docência. Ao acionar práticas curriculares que escapavam do que poderia ser entendido como corriqueiro ou ordinário, Nilza evidenciava, talvez sem perceber, a dimensão criativa, astuta e inventiva que promovia negociações e rebeldias diante do que era imposto, seja pela legislação educacional, seja pelos tempos, espaços ou culturas escolares em que estava inserida, e contra os quais queria disputar.

Todavia, os desafios para a professora se agravaram quando diferentes discursos no interior da escola começaram a criar uma representação dela enquanto uma bruxa, associando-a pejorativamente à figura de uma docente que, ao invés de desenvolver o seu trabalho como esperado, fazia mal aos estudantes:

Eu usava os cabelos [longos] que você está vendo, então eu era chamada de bruxa. Eu metia medo porque fazia diferente e dava certo. E como o cotidiano reprovava e reprovava sem parar... O meu principal problema é a reprovação. Eu não quero aprovação sem saber, eu quero aprovação sabendo, eu quero professor ensinando. Então eu mostrava que era possível ensinar, aí passaram a dizer que eu não ensinava. Que eu brincava com os alunos, que eu passeava com os alunos, que eu gostava era de farra. Mas que eu não ensinava (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Tal assertiva dialoga com as reflexões trazidas por Mendonça e Xavier (2009) a respeito das dinâmicas sociais próprias que se desenrolam no cerne das instituições educacionais. Entendendo as escolas simultaneamente como coletivos de trabalho e sistemas de relações, as referidas autoras sinalizam as lógicas hierárquicas e classificatórias que estabelecem normas burocráticas e modelos de conduta entre os sujeitos. Dessa forma, indicam a importância de trabalhos historiográficos que evidenciam os processos de transformação dos mecanismos de organização e funcionamento das instituições escolares como possibilidade para a contestação das tendências que reforçam a padronização das escolas, tanto no presente, como no passado. Isso nos ajuda a refletir sobre esse aspecto da atuação de Nilza, que ao elaborar meios para se desviar de prescrições curriculares conseguiu pôr em prática novas abordagens didáticas e traçar uma trajetória docente singular, mas que também sofria pressões e era julgada por se afastar do esperado pela burocracia educacional.

Ao suscitar os desafios e conflitos vivenciados por Nilza Vieira no interior da Escola Camilo Castelo Branco, especialmente na resistência ao seu trabalho de inovação curricular, podemos perceber um aspecto de importante compreensão: as especificidades e particularidades da cultura escolar. E, para além disso, as possibilidades de mudança a partir dos tensionamentos das práticas pedagógicas estabilizadas no currículo da instituição (Goodson, 1997). Evidenciar as diferentes práticas curriculares na Escola permite entender que não eram monólitos, mas uma reunião de tradições e concepções de ensino que disputavam entre si, ora silenciosamente, ora de modo escancarado, por hegemonia.

Se os métodos de ensino inovadores foram, provavelmente, a motivação para que Nilza fosse chamada de “bruxa” por colegas de trabalho, os estudantes o fizeram por outra razão:

Quando ela começou a aterrorizar, aí começou essa coisa de identificá-la como bruxa. Eu acho que tinha gente que a chamava assim, era gente revoltada. Eu sempre ficava muito dividida porque eu não gostava do que ela estava fazendo, mas eu tinha muito respeito por ela. Ficava realmente com pena e não entendia

bem por que estava acontecendo aquilo. Ela realmente tinha um cabelo. Eu lembro que ela chegava com um carro desses da época. Será que era um Corcel? Eu lembro de vê-la chegando à escola como essa figura (Rizzini, 2019, grifo nosso).

Ao levar em conta que seus cabelos longos e escuros foram elementos considerados na rotulação da professora enquanto uma “bruxa”, podemos pensar a respeito do machismo e da misoginia contida nessa ofensa. Sendo assim, questões ligadas aos papéis e às relações de gênero não podem ser ignoradas e descartadas como se não houvesse relação. Nesse sentido, Nilza observou que:

Olha, você sabe que o machismo existe. Atualmente, a mulher está sendo olhada de forma diferente e como igual ao homem, com o mesmo direito ou o que seja. Então, a escola era machista. Ele [professor Walter Veiga] podia fazer mais que eu. Ele fazer não era escândalo, eu fazer era escândalo (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

A respeito dos embates vividos pela mãe no interior da escola, Verônica Vieira ressaltou que a gravidade deles dependia de quem estava na gestão em determinado momento. Além disso, ressaltou que a visibilidade alcançada por Nilza ora poderia ser uma armadilha que atrapalhava o trabalho dela, ora poderia ser um fator facilitador porque gerava *poder simbólico e distinção* (Bourdieu, 1989, 2007) perante as instâncias administrativas da escola e até mesmo a Secretaria Municipal de Educação:

Teve épocas que a direção não entendia, quando as diretoras eram mais quadradas... Depois entrou um diretor que super entendia. E a gestão da Secretaria [Municipal de Educação], de um modo geral, ela [Nilza] chamava muita atenção da mídia, então eles gostavam. Ela tinha essa vantagem, porque ela juntava a gente. E eles, ela e o Walter, ganharam um concurso e os alunos deles foram para a França. Então os alunos deles eram muito bons e sempre iam para a [universidade] federal, para a [universidade] estadual. Eram alunos de excelência, então ela chamava muita atenção. A secretaria sempre gostou. Os diretores, uns gostavam e outros não. Porque o fato de você chamar atenção também faz com que a escola fique em foco, então tinha diretor que implicava (Vieira, V., 2019, grifo nosso).

A fala de Verônica remete ao evento ocorrido no fim de 1971 e que pôde ser entendido com mais detalhes na imprensa. Trata-se de quando uma equipe formada por 22 estudantes da Escola Camilo Castelo Branco, liderada pelo professor Walter Veiga, ganhou uma viagem a Paris como prêmio em um dos concursos promovidos pelo Projeto Esso/Clubes de Ciências em parceria com a Air France e o *Jornal do Brasil*. Desse certame, participaram 80 equipes.

Apesar do sucesso com suas turmas e de ter conseguido angariar certo prestígio junto a algumas direções e à Secretaria Municipal de Educação, tais elementos nem sempre blindaram a professora de críticas. Durante ações de supervisão pedagógica e administrativa, o modo como Nilza inventava cotidianamente sua forma de vivenciar a docência era perscrutado. Além disso, como já havia sido adiantado por sua filha, as relações com a direção da escola nem sempre eram pacíficas e consensuais. O diálogo nem sempre tranquilo com os colegas rendeu más lembranças para a professora ao falar sobre sua prática pedagógica:

Era [seu modo de ensinar] outro esquema, outro enfoque. Mexia com o tradicional da escola, aí chegava nos conselhos de classe e era o pior. Meu sonho é tudo o que eu te disse, mas é o pesadelo dos outros. Além do boicote, eles vão usando armas pra me destruir. Foi a visão que eu tive muito lúcida quando fiz a dissertação de mestrado. Como é que me cercam? Reprovando meus alunos. Isso me dói como ferida. A cada um que eu me dediquei. Laços que acabam que estão juntos, como Edmilson, Verônica, que estão ali, com a gente, vivendo aquilo. E a dor de ver aquele menino de novo na 5ª série pela 3ª, pela 4ª vez. Então isso me dói e eu começo a falar. Porque eu não sou de ficar quieta, aí tem que me castrar mais e vão castrando. Vou sendo cercada e não estou vendo que estão me pondo o laço cada vez mais ou, se estou vendo, não importa: a busca é maior. Agora a traição maior era falar mal de mim pros alunos (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Essa fala da Nilza nos traz uma importante questão: faltam as vozes dos professores que a “acusavam”, pois contamos apenas com a versão dela e com as pistas trazidas por Irma Rizzini, um testemunho importante. Por isso, não pretendemos assumir sua fala no lugar de vítima de uma grande injustiça. Não ouvimos os outros colegas e dispensaríamos o emprego

de suas narrativas para a construção de uma acareação, uma vez que não entendemos a história como um tribunal. Ademais, não podemos admitir que só nossa personagem estivesse sempre certa enquanto o restante das pessoas estaria errado. Contudo, sua reflexão é valiosa por documentar como ela se sentiu ao ter pretendido assumir um lugar de professora que tentou fazer o melhor e não foi compreendida ao compartilhar uma versão de si.

Nesse quesito, Dominique Julia (2001) nos provoca a pensar sobre as relações conflituosas e pacíficas que constituem e configuram as culturas escolares, explicitadas pelo depoimento de Nilza. Se, conforme defende o autor, as culturas escolares podem ser descritas como conjuntos de normas e práticas que almejam definir e transmitir conhecimentos e condutas a partir de diferentes finalidades, o testemunho dela evidencia disputas tanto nas intencionalidades do trabalho pedagógico quanto em torno daquilo a ser inculcado aos alunos, seja no âmbito dos conteúdos, seja na dimensão comportamental.

Outro ponto que gerou desgastes na relação interpessoal de Nilza com colegas professores foi seu modo particular de construção curricular. A esse respeito, a partir de Goodson (2019, 2020), recordamos que as políticas de currículo podem tentar construir um processo de padronização e homogeneização a partir de normas, leis e disposições que devem ser seguidas pelos docentes. Em momentos de reformas no ensino, esse tipo de investida fica mais evidente. Todavia, sabemos que os professores, respondendo às suas crenças e valores pessoais, dependendo das relações de poder e das micropolíticas que atravessam o cenário escolar, podem atuar *refratando* as tentativas de controle e regulação. Nesse processo de *refração curricular*, os sujeitos se apropriam das disposições e condições estruturais de forma inventiva para ressignificar, burlar ou desviar das imposições. Desse modo, mobilizam suas agências para a produção de conhecimentos escolares que estejam em sintonia com suas perspectivas pessoais e profissionais (Goodson; Petrucci-Rosa, 2018; Goodson, 2020).

Por não seguir com rigor os currículos prescritos, nem mesmo utilizar seu próprio livro como guia, a professora se tornava alvo fácil para reclamações e críticas:

Quando chegou o meu último ano na [Escola Camilo Castelo Branco] Camilo, a orientadora pedagógica, que era gaúcha, me dizia “O que tu ensinaste, Nilza? Tu não ensinaste nada! Tu só ensinaste a varrer! Tu só deste o primeiro capítulo”. O primeiro capítulo [do livro adotado] me interessou seguir mais sistematicamente porque era mais amplo, então foi dado. O que era chamado de “primeiro capítulo” é essa parte evolutiva, pra poder mostrar os bichos que a gente encontrava mais evolutivamente. Então ela dizia que eu só dei o primeiro capítulo. [...] A visão que passava na escola era que eu não ensinava. Eu não era bem-vista e isso me agredia. Houve vezes que eu desci pra tomar café, e eu sou afetiva, então queria o apoio ou o carinho da equipe pedagógica toda. Tinha o cafezinho no recreio com todo mundo falando feliz, eu descia do terceiro andar pra tomar café com elas e era uma coisa de cara virar pra cá, cara virar pra lá e não sei o quê. Aí eu voltava derrotada (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Sobre essa sensível partilha da professora Nilza, remetemo-nos ao desejo geral de inscrevermos nossas histórias e construirmos socialmente memórias que não apenas nos protejam do esquecimento, mas que permitam que sejamos lembrados de modo afetuoso e cortês (Nunes, 2004). Além disso, a docente indicou as consequências que sofreu ao tentar mudar a cultura organizacional da escola, enquanto tensionava valores, crenças e ideologias invisíveis que constituem bases conceituais e pressupostos simbólicos dessa cultura, como sugere Nóvoa (1995). Sobre isso, reflete:

Agora, eu também penso que eles tinham razão, porque só faziam ou só queriam fazer aquilo. Tocava o sinal, entrava numa sala. Tocava, entrava em outra. Com seu materialzinho que era repetido. De repente, chegavam meus alunos suados vindos do laboratório vibrando ou saindo correndo para ir ao laboratório. Isso tudo tumultuava a escola. Ou saindo correndo porque hoje nós iríamos sentar no meio fio, na rua, pra fazer um debate (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Desse modo, fica claro que a professora tinha uma produção curricular cotidiana que tensionava os espaços, os tempos e as culturas escolares. Ao perturbar, com sua prática docente, elementos já estabilizados nos currículos, sejam da disciplina escolar Ciências, sejam das demais disciplinas – uma vez que suas ações afetavam toda a rotina da escola e oportunizavam comparações entre os métodos de ensino de cada professor –, Nilza propunha diferentes formas de conduzir os processos de aprendizagem, gerando implicações até para as famílias de seus alunos:

Eu dizia que eram 3 “C”: caderno, cabeça e caneta. Porque tudo era anotado e depois ia virar a matéria que eles tanto queriam. Aí quando diziam que não tinha matéria, eu dizia pra olhar os cadernos deles. Estava tudo lá anotado. Às vezes, as mães faziam por eles. Tinham uns livrinhos também, eles transformavam em livro. Aí eu dizia “Que coisa linda, foi a mãe que fez. Mas o aluno, a criança, não entendeu nada. Mãe, nós não fazemos assim, não. A gente não pega coisas dos livros e escreve. É coisa da cabeça deles, isso não serve”. Dava 10 à mãe, não a eles. Isso tudo incomodava (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Por fim, apesar dos desafios, limites e entraves enfrentados, a professora, ao olhar para sua trajetória, sentiu-se satisfeita:

Deu muito trabalho, mas enxerguei a caminhada na práxis e enxerguei que eu vivia esse conflito que, na verdade, não era eu poder fazer a matéria como eu queria. O principal conflito pra mim era os alunos aprenderem e não serem reprovados. Eles, como indivíduos, não serem castrados como a escola vinha fazendo e a escola só permitia isso com essa reprovação toda (Vieira, N., 2019, grifo nosso).

Tomando as considerações de Dubar (2005) sobre a construção das identidades sociais a partir das relações profissionais erigidas no interior das profissões, as menções da professora Nilza sobre os obstáculos colocados pelos colegas de trabalho na condução de suas atividades nos encaminham para uma reflexão no âmbito identitário. Segundo o autor, as identidades sociais são mesclas e articulações entre a identidade individual (para si) e a identidade coletiva (para o outro) de cada sujeito. Ao definir identidade, caracteriza-a como “o resultado a um só tempo

estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Participando desse contexto complexo e problemático no qual a forma como nos compreendemos está sempre em algum grau atrelada na e pela relação com outras pessoas, são feitas atribuições identitárias pelas instituições e pelos atores com os quais se lida. Nesse movimento, conforme discute Dubar (2005), existem processos de rotulagem e de interiorização identitária que afetam o modo como nos vemos, como os outros nos veem e como pensamos que somos vistos por outrem. Ao mirarmos o panorama desenhado por este capítulo, podemos notar o quanto forças no interior da escola tentaram desqualificar a docência da professora Nilza, por exemplo, apelidando-a de “bruxa” ou produzindo e repercutindo discursos que depreciavam seus métodos de ensino.

Porém, se dentro da Escola Camilo Castelo Branco nem sempre houve sinergia entre suas ações e os tempos, espaços e culturas escolares; fora da escola suas redes de sociabilidade e solidariedade atreladas ao Movimento de Renovação do Ensino de Ciências permitiram que se fortalecesse sua construção identitária como uma professora inovadora, ativa e criativa. Como pôde ser observado em seu depoimento, ela tinha consciência desse apoio e isso favoreceu sua persistente atuação. As críticas, mesmo que ferrenhas, não a impediram de realizar um trabalho diferenciado.

Para encerrarmos este capítulo, vale dizer que a despeito de todos os esforços que resultaram em:

- construção de laboratórios que viabilizassem aulas práticas e atividades didáticas experimentais na Escola Camilo Castelo Branco;
- incorporação de experimentações didáticas à rotina da disciplina Ciências e acolhida pela comunidade de professores, gestores e familiares; e
- conversão das aulas práticas em espaço de produção de novas e potentes práticas de ensino, a ponto de a professora ter conseguido

criar memórias intensas e duradouras sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nele...

... A maior parte das fotografias guardadas por Nilza em seu acervo pessoal era de aulas em espaços externos à escola. Isso pode ser explicado pelo escasso uso de máquinas fotográficas, que era caro e geralmente reservado a passeios ou a festas, tendo em vista que a popularização das máquinas digitais e sua incorporação aos telefones celulares ocorreu apenas na segunda metade da primeira década do século XXI. Por esse motivo, a partir da análise de raros registros imagéticos, no próximo capítulo iremos apresentar e refletir aspectos da prática pedagógica de Nilza associados às tradições de ensino naturalísticas e evolucionistas que compartilharam interfaces com a educação ambiental. Investigaremos, portanto, suas aulas de campo, que poderiam ser facilmente confundidas com passeios ao serem realizadas em ambientes mais livres, sem os intervalos de tempo demarcados por uma campanha.