

INVENTÁRIO – ORGANIZANDO OS ACHADOS DE UMA PESQUISA

INVENTORY – ORGANIZING THE FOUND OBJECTS OF A RESEARCH

Guilherme do Val Toledo Prado¹

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais²

RESUMO

Este artigo discute e defende o inventário como uma possibilidade de organização de dados de uma pesquisa. Utilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – esta prática tem por suposto buscar uma ordem na desordem que muitas vezes caracteriza nossos achados de investigação. O artigo reflete ainda sobre os limites e avanços que essa opção metodológica trás para o campo da pesquisa em educação.

Palavras-chave: Pesquisa. Inventário. GEPEC.

ABSTRACT

This article discusses and advocates the inventory as a possibility of organizing data in a survey. Used by the Group of Studies and Research in Continuing Education - GEPEC - this practice is supposed to get an order in the chaos that often characterizes our research findings. The article also reflects on the limitations and methodological advances that option back to the field of research in education.

Keywords: Research. Inventory. GEPEC.

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, um catálogo de estilos, onde tudo pode ser constantemente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Italo Calvino. Seis propostas para o próximo milênio)

Domingo. Tarde para um acerto de contas com o passado.

¹ Professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP e Coordenador do GEPEC/FE/UNICAMP. E-mail: toledo@unicamp.br

² Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e do Cap-UERJ. E-mail: jacquelinemorais@hotmail.com

Em sobressaltos, uma pesquisadora às voltas com os *dados* de sua pesquisa a precisar, com urgência, que se transformem em *texto acadêmico*.

Espalhados ao chão, a quase parecer um mar, toda sorte de materiais recolhidos ou recebidos nas escolas em que esteve, ao longo de uma vida, sempre em busca da desejada “*disciplina*” (FREIRE, 1997, p.31) e de assumir-se “*professora-pesquisadora*” (GARCIA, 1998) de seu cotidiano.

No chão, bens preciosos a desenhar no piso do quarto uma não muito breve história de vida e de profissão: papéis com anotações por vezes ilegíveis, com letra que, por rápido traçado, denuncia as condições de produção do registro escrito; fitas de áudio, sem legenda alguma que possa antecipar o seu conteúdo; fotos sem inscrição de data que ajudasse a margear a época de seu enquadre; transcrições de entrevistas feitas em investigações passadas, em desordem apavorante; papéis de planejamentos nunca cumpridos; cadernos com diferentes anotações; certificados de trabalhos apresentados em congressos; textos de diferentes naturezas, impressos alguns, outros apenas guardados nos arquivos virtuais do computador; cadernos de campo alimentados ao largo de um tempo de pesquisa: ingênuas algumas, raivosas outras, esperançosas muitas - sinal de uma sempre aposta no futuro como “*tempo de possibilidade*” (FREIRE, 2001, p. 29).

Esta cena acima descrita está longe de ser inusitada. Ao contrário: constitui uma experiência comum para muitos de nós que nos deixamos “*atrasar*” (LARROSA, 2002), e portanto afetar, pela pesquisa *na e com a* escola.

A sensação de estar a afogar-se em meio à multiplicidade de materiais, pela quantidade e heterogeneidade do que vamos *coleccionando* ao longo do tempo, por vezes parece inadministrável. A ausência de um maior ordenamento daquelas *testemunhas da história* que facilitasse o seu manuseio e análise para o trabalho de escritura dos produtos da pesquisa -

relatórios, teses e dissertações - parece impedir qualquer tratamento dos materiais.

A imersão na escola e as redes que formamos com professores, alunos, pais, funcionários, vão abrindo possibilidades de inúmeras relações de confiança e afeto. Assim, é comum a “chegada” de inúmeros “presentes”: cartas, bilhetes, desenhos, fotos, escritos de variadas naturezas, caixinhas, objetos... que ampliam e (re)significam aquilo que investigamos.

Um conselho, no entanto, brota da experiência e da sabedoria de outros *coleccionadores escolares*, exigindo que seja, ao menos, ouvido: *inventariar o acervo de materiais da pesquisa*. O conselho, a elaboração de um inventário de pesquisa, acena com a promessa do estabelecimento de uma *ordem à desordem* instalada nos materiais e em nós. Não parece tudo o que se quer quando se tem que lidar com *achados de uma investigação?*

Mas quem são os conselheiros de quem falamos?

É preciso conferir autoria aos conselhos pois que a nomeação desses sujeitos implica buscar os rastros da história de uma prática de investigação que tem no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – sua origem. Os conselheiros são orientandos e ex-orientandos do GEPEC. O conselho se traduzia em: *organizar os materiais de uma pesquisa, inventariando-os, pois que isso ajudaria a organizar a própria pesquisa*. Em tom quase único completavam: *seria uma atividade que, apesar de exigir boa dose de trabalho e paciência, valeria cada hora empregada*.

Esta prática de inventariar os dados, de organizá-los, tomando os inúmeros guardados de alguns profissionais da educação, especialmente professoras e professores, iniciou-se no GEPEC, a partir da tese da professora e pesquisadora Corinta M.G.Geraldi, denominada “Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia”, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida. Como diz o resumo da pesquisa:

Neste trabalho, analisa-se um processo de articulação ensino/pesquisa, desenvolvido no período de 1981 a 1992, com alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP, em que se constituiu a escola como objeto de estudo, face à necessária imbricação, para o futuro pedagogo, entre a formação teórica e o convívio com o cotidiano escolar. Fazem-se leituras entrecruzadas do movimento de continuidade e ruptura do trabalho docente: uma vertical, considerando as orientações teórico-metodológicas da pesquisa de campo, ano a ano; outra horizontal, considerando a produção do ensino/pesquisa. Reconstruindo criticamente esse movimento, analisa-se tanto a apropriação de escola/aula/currículo construída pelos alunos-pesquisadores quanto temas e questões da articulação pretendida, configurando o processo analisado como um trabalho coletivo de produção de saberes e conhecimentos construídos no tempo.

Toda a análise empreendida por Geraldi (1993) ocorreu a partir dos inúmeros “guardados” (termo por ela utilizado na tese) constituídos ao longo dos anos de ensino na graduação por trabalhos dos discentes e materiais por eles recolhidos da escola em que realizavam suas pesquisas discentes. A riqueza deste guardados, devidamente inventariada, organizada e sistematiza e apresentada no 2º volume da tese, possibilitou à pesquisadora, um aprofundamento tanto vertical, possibilitando a compreensão dos impactos da prática pesquisadora na formação discente, quanto horizontal, na medida em que o conhecimento produzido foi reorientando a prática docente da pesquisadora e aprimorando os processos de produção de conhecimentos pelos alunos-pesquisadores.

A primeira vez em que esta prática de inventariar os dados foi utilizada de modo mais sistemático pela Profa. Dra. Corinta M.G. Geraldi, enquanto orientadora de teses e dissertações, ocorreu com a parceria estabelecida com a professora e pesquisadora Adriana Dickel, em sua dissertação de mestrado, intitulada “O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professores municipais de periferia: um projeto em construção”, defendida em 1996 e a tese de doutorado, em que no título a palavra inventário se encontra em ação: “Inventário de Sentidos e Práticas:

o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação”, defendida em 2001.

A partir desta experiência, outras dissertações e teses orientadas pela Profa. Dra. Corinta M.G. Geraldi, seguiram a sugestão de produzir seus inventários, bem como outros pesquisadores participantes do GEPEC adotaram essa prática em suas pesquisas e orientações.

Mesmo inicialmente sem compreender muito bem como deve ser feito, cada orientando do grupo rende-se as evidências e acolhe o conselho. É preciso fazer um inventário.

É preciso organizar uma lista com tudo que se tem da pesquisa, com todos os documentos, materiais, dados, mesmo que pareçam agora de pouca importância. Isso ajudará a compreender melhor a história da sua pesquisa, de seu tema de investigação. Temos no GEPEC uma boa experiência na elaboração deste tipo de organização. Pegue na biblioteca as teses e dissertações do grupo para ver como cada pessoa fez. O inventário é um achado. (Guilherme).

Mas o que será este *achado* que tantos defendem como fundamental para a pesquisa? Que sentidos atribuem aqueles que o produzem? Haveria outros sentidos possíveis? O que narram os pesquisadores do GEPEC sobre essa prática de pesquisa? Inventariando as teses produzidas no grupo de pesquisa, podemos encontrar algumas interessantes idéias, pistas do caminho que este grupo foi construindo ao longo de sua trajetória de produção e reflexão.

Lima (2003) faz uma interessante análise sobre inventários em sua tese de doutorado sob orientação do GEPEC. A autora se refere ao inventário como resultado de uma “busca arqueológica”, onde “vasculhar baús, remexer os (guardados e recuperar sua história são ações constitutivas”. (LIMA, 2003, p. 31). Para ela, o pesquisador, como arqueólogo, necessita desenvolver o:

paciente gesto de recolher peças e remover-lhes o pó depositado com o tempo; raspar de leve, camada por camada, e desvelar o que havia se acomodado embaixo delas; desfazer as nervuras do

tempo que, propositalmente ou por ação, se dobraram sobre o que precisava ser dito; organizá-las de modo a construir e reconstruir um sentido do todo a partir de cada fragmento, num jogo de contínuo cotejamento. (LIMA,2003,p. 31).

Varani (2005), apesar de não tematizar a respeito de inventários, traz, ao fim de sua tese, o seu *inventário dos documentos coletados na pesquisa*, um interessante conjunto de documentos que nos dá pistas sobre sua concepção de materiais de pesquisa: entrevistas, textualizações; depoimentos de diferentes sujeitos; anotações em cadernos de reuniões de professores; *folders*; ofícios enviados à delegacia de ensino; gravações em vídeo; reportagens de jornais; atas de reuniões na escola; legendas construídas para serem utilizadas nos diários de classe, dentre outros.

Cunha (2006) igualmente não discute explicitamente sobre essa opção de tratamento de seus dados, mas ao fim, como Varani, nos dá a conhecer seu cuidadoso inventário: fitas de áudio; registros pessoais; registros de coordenadores; avaliações.

Inventário não é uma palavra nascida no GEPEC, mas seu uso está sendo recriado nas práticas e discussões teóricas que sua utilização pelos orientandos do grupo, convida. Se toda palavra “possui franjas” (BAKHTIN, 1988), sentidos que se revelam e se escondem no movimento da língua viva, esta não estaria isenta. São muitas as possibilidades de ler e compreender seus sentidos. Em diferentes dicionários, parecendo estar congelados, alguns: uma relação dos bens pertencentes a alguém ou a alguma empresa; descrição minuciosa; registro; rol; relação; catálogo. Enumeração e descrição dos bens que pertenceram ou pertencem a uma pessoa, empresa, etc.; exame minucioso; relação; catálogo; lista. Mesmo aqui a língua não adormece – nos convida ao diálogo com o que cremos, pensamos, vivemos. Com quais sentidos nos identificamos? Quais despertam nossos fazeres? Quais nos ajudam a compreender o que pensamos fazer com nossos achados? Quais anunciam as contradições de um agir informado por um “pensamento simplificador” (MORIN, 1990)?

Produzir uma lista, enumerando tudo que se relaciona a nossa pesquisa, não é tarefa fácil. Ela revela conflitos de múltiplas naturezas, além de o fazermos, muitas vezes, mais por desespero que convicção metodológica. Mas só nos damos conta posteriormente. O desespero vem da sensação de que não sabemos o que fazer com a babel instalada nos dados da investigação. Mas eis que surge alguém que parece saber. O melhor a fazer parece ser acompanhar quem sabe. Mas como?

Inicialmente, muitos de nós pensamos que é preciso realizar uma seleção dos materiais que vamos ganhando ou recolhendo ao longo dos anos que estamos/somos professores e investigadores. A extensão do que possuímos parece exigir inúmeros cuidados relacionados à classificação, seleção e exclusão. Como utilizar todos os dados? Parece inviável, impossível. Pela infinidade de materiais que muitos de nós recolhemos em nossa pesquisa, parece não haver dúvidas: alguns devem ser sumariamente excluídos. Assim parece dizer o bom senso. Assim diz *uma certa razão*.

Para tal, preciso seria selecionar daquilo que temos uma parte – escolher o que do grande acervo guardado, receberá a identificação de *materiais da pesquisa*. Isso implicaria em duas ações de natureza distinta a produzirem ações de resultado complementares: *separar*, retirar do conjunto tudo que parece não ser necessário, para *juntar*, criando o *conjunto de objetos da pesquisa*. Tudo isso parece razoável. E parece nos convencer do que tem que ser feito.

Mas algo neste modo de conceber a organização dos materiais precisa ser discutido e desnaturalizado: a maneira de organizar os materiais diz, de uma certa forma, do nosso modo de compreender e produzir o conhecimento. Um olhar mais complexo ou mais simplificador resulta em um modo mais ou menos mutilador de realizar a própria pesquisa. Essa idéia é o que Morin (1990, p.15) denuncia ser a nossa cegueira: “o modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real.” Como não permitir que um pensamento mutilador nos

leve a ações mutiladoras? Como não mutilar um acervo, que mais que dados, constitui nossa própria *experiência*?

Quando consentimos que algumas perguntas nos habitem, pelo menos por um tempo, nos permitimos desconfiar da visão que, muitas vezes, predomina em nós. Assim, é com a ideia do *inventário de pesquisa*. É possível (re)significar o “inventário”, tendo sobre ele um olhar mais “complexo”? (MORIN, 1990). Afinal, como identificar a priori o que seria ou não relevante numa pesquisa? A partir de quais critérios deveríamos separar, classificar, hierarquizar e nomear por significativo ou irrelevante certos dados ou acontecimentos de uma investigação? O que justifica, para nós, tal procedimento? A favor de quem ou do que estaríamos ao fazer esta ou aquela escolha? Qual o grau de participação dos sujeitos de nossas investigações na definição dos materiais a serem inventariados e, conseqüentemente, compõem o corpus dos dados de nossa pesquisa? E por fim: a quem a decisão de inventariar os materiais de pesquisa estaria ligada? Seria ao desejo de, exercendo um controle dos materiais através de um rígido ordenamento, nos proteger de lidar com os traços de desordem, incerteza e contradição que uma pesquisa pode envolver?

A lembrança dos escritos de Morin (1996; 1998; 2002) mais uma vez dá o tom: a cadeia de procedimentos que o ato de selecionar necessita, muitas vezes implica em uma simplificação do objeto em foco. Além disso, a exclusão que o ato de selecionar produz (alguns serão considerados como possuindo nenhuma relevância e, portanto, desviados do grupo em foco, outros apontado como relevantes, alçarão a categoria de importantes) tem efeito ilusório: o de que aquilo que se excluiu estará definitivamente apagado da história da pesquisa, desaparecendo sem deixar rastros no texto, não surgindo em momento próximo na narrativa da investigação. Pura ilusão. As lembranças são como salteadores, e nos surpreendem sem aviso prévio pelo caminho.

Além disso, a definição dos materiais a serem inventariados é, em geral, pensada apenas por nós, sem a participação dos nossos interlocutores, aqueles que são supostamente sujeitos de nossa pesquisa: as professoras, as crianças, os pais ou outros sujeitos. Não defendemos que pesquisar é dialogar com esses sujeitos? Não defendemos que sejam também investigadoras? Não dizemos que estão presentes com suas vozes nas nossas pesquisas? Estas perguntas estão relacionadas diretamente ao lugar *do outro* na pesquisa. Pode este outro definir o que será considerado documento de pesquisa? A quem cabe dizer isto? Qual o papel de cada sujeito numa investigação que se diz *investigação cúmplice, pesquisa colaborativa*, que afirma trabalhar no sentido de ver os professores também como *pesquisadores reflexivos*? Nossas palavras e conceitos dizem mais do que *fazemos* ou mais do que *intencionaríamos* fazer?

O grande desafio está em pensar um inventário que busque uma coerência ética e epistemológica, que permita, além disso, um tratamento dos materiais de pesquisa que não elimine a imprecisão, a ambiguidade, a contradição presente nos objetos e nos sujeitos, pois é preciso “abrir a possibilidade de um conhecimento mais rico e menos seguro”. (MORIN, 1990, p.65).

Os escritos de Morin se constituem como um encontro. Com ele algumas pistas de possíveis caminhos podem começar a ser vislumbrados: inventariar não deveria ser apenas o registro pelo pesquisador, em certo ordenamento, o que foi antes selecionado como relevante ou produtivo. Listar, nomear, datar, conceituar materiais, dizem muito das concepções epistemológicas daquele que executa esses procedimentos. Não são atos carregados de neutralidade. Deveria, então, ser possível, no contexto de uma pesquisa, organizar objetos de maneira que traços de sua complexidade não ficassem invisibilizados. Mas como?

Confeccionar um inventário mais complexo do que aquele que ainda produzimos no interior das pesquisas no GEPEC é ainda um desafio que

estamos a perseguir. Isto significa dizer que ainda não conseguimos realizar de todo. O fato de sermos instigados a buscar uma coerência entre concepções teóricas e ações práticas não significa que tenhamos conseguido. Trazemos neste texto algumas das inúmeras inquietações que nos acompanham durante a elaboração do inventário de pesquisa, no intuito de compartilhar as dúvidas e incertezas que nos acompanham nesta *arqueologia de documentos*, mais do que certezas ou respostas. Nossos inventários, portanto, revelam nossas próprias contradições, limites, inconclusões, incertezas, imprecisões. Ele é o produto e o processo de alguém que está em busca de um modelo que reconheça e incorpore a possibilidade de pensar o conhecimento de maneira compartilhada e complexa. Em busca. Não em chegada.

Talvez nos encontremos ainda naquele primeiro movimento que Morin (1990, p.16) aponta em seus escritos “tomando consciência da natureza e das conseqüências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real”. Mas este é um movimento necessário a quem deseja dar um salto de qualidade em suas referências teórico-epistemológicas. Afinal, como afirma Santos (1995; 2000; 2004), todo conhecimento é auto-conhecimento.

Pesquisadores e pesquisadoras do GEPEC vêm se permitindo fazer inventários dos seus materiais de pesquisa, sabendo dos riscos que isso acarreta: ser ao mesmo tempo ordem e desordem, organização e aleatoriedade, vozes e silêncios. A aceitação por fazer um inventário repousa, portanto, na idéia de que o esforço para articular os saberes dispersos, para reconstituir o que vivemos em nossas pesquisas, não traz a certeza de que possamos ter conseguido. Não há certeza absoluta de que estes e não outros elementos são os mais importantes e significativos a serem destacados e analisados. Mas, como afirma Morin (1990, p.161) “conhecer é produzir uma tradução da realidade”. Sendo tradução, será então uma (re)leitura e uma (re)escrita da experiência vivida pois “somos

coprodutores do objeto que conhecemos”. (MORIN, 1990, p.161). Os dados da pesquisa, portanto, não são os elementos objetivos sob determinada disposição, mas uma criação do sujeito que pesquisa, uma quase ficção. Isso nos faz perguntar: que garantia temos de conseguir trazer ao diálogo as múltiplas vozes dos sujeitos em nossas investigações? Será o texto escrito de nossas pesquisas uma tradução monológica do vivido ou temos conseguido trazer a dimensão dialógica da vida vivida? Talvez tenhamos que assumir que nossos textos são apenas, e não será pouco dizer isso, uma tradução possível do vivido.

Nas páginas de um caderno de registro dos encontros do GEPEC, anotações. Neste dia, mais uma vez, o inventário seria lembrado:

Inventário produz lugar físico? Produz realidade? Ajudar a contar uma história, pois materializa a história, revelada nos documentos? Faz pensar sobre documentos? Organiza a pesquisa? Nos desafia a enfrentar o que? O que produz um inventário? Mais que um conjunto de materiais concretos acho que produz compromissos, ações a posteriori da elaboração do inventário: é preciso socializá-lo, colocar em lugar de acesso livre, publicizá-lo. Inventário são lugares de lembrar? De rememorar? (caderno de Jacqueline, março de 2006).

Em página a seguir outra anotação, a partir de um dicionário:

Descubro, por fontes diversas, a origem latina de inventário: inventariu. Que implicações traz essa informação além do encontro com uma antiga palavra? Não sei. Todo conhecimento revelado traz um índice de desconhecimento. Quem sabe este possa mobilizar-me para descobrir outros aspectos ainda não pensados a respeito do inventário? (caderno de Jacqueline, março de 2006).

O olho repousa de repente na palavra. Vamos (Des)cobrir novas possibilidades de ver e compreender seus sentidos:

INVENTARIAR, INVENTAR*iar*, INVENTAR *iar*.

Retornando à imagem inicial do texto, voltamos a uma tarde de domingo. Dos objetos, deitados ainda ao chão do quarto de uma pesquisadora, vozes em tom provocador nos dizem: o que vê? Verdade ou mentira? Realidade ou ficção? Olhando mais uma vez, vemos na própria palavra pistas: *isto e aquilo*. Não dicotomizar os sentidos. Ver dentro de cada fonte o seu contrário em diálogo. Compreender a realidade em sentidos múltiplos e não excludentes. Mais desafios!

São muitas as provocações quando tomamos como objeto de investigação uma experiência na qual fomos (ou somos) também partícipes, quando elegemos materiais de análise nos quais estamos profundamente implicados.

Assim, ao aceitar o desafio de inventariar aquilo que se configurou como *documentos da pesquisa*, podemos experimentar importantes momentos, menos pelo que produz de respostas e mais pelo que provoca de questões.

Em uma de nossas investigações sobre processos de formação continuada, Margarida, professora de uma escola pública carioca, leva para a pesquisadora seus guardados: dois velhos cadernos de registro de encontros entre as professoras da escola, um xerox de uma antiga foto daquelas reuniões, alguns materiais variados, jornais elaborados coletivamente nos encontros. O gesto de Margarida, publicizando *seus guardados* e convidando a que a pesquisadora os incorporasse na pesquisa, nos dá pistas sobre os sentidos de narrar uma história que é coletiva e de seus materiais que igualmente não foram produzidos por uma única voz.

Trouxe algumas coisas que eu tinha guardado lá em casa. Eu trouxe porque eu acho que vai poder te ajudar na pesquisa. Seria importante você usar uma foto antiga da gente, pra mostrar como era quando a gente se escondia para nos encontrarmos para estudar. Vê também se os meus cadernos ajudam de alguma maneira. Depois me devolve tudo, tá?

Em outro momento Carmen Sanchez, pesquisadora que igualmente participava dos encontros de formação continuada nesta escola, oferece também à mesma pesquisadora:

Vá lá em casa que eu tenho eu te dou uma cópia das fotos que eu tenho dos encontros. Organizei tudo em arquivos no computador. Vai ser importante para a sua tese. Eu te passo tudo.

Naquele oferecimento, mais aprendizagem: o conhecimento é tecido em movimentos de generosa cumplicidade (FREIRE, 1997). Carmen e Margarida nos mostram com seus gestos de desprendimento que as experiências quando compartilhadas convidam não à mera cópia, reprodução mimética do visto, mas a um exercício de leitura e releitura, de refazimento do modelo encontrado, de autoria, portanto. Reproduzir envolve, neste sentido, (re)criação pois implica *deixar as marcas* das mãos na obra que se copiou (BENJAMIN, 1996).

Receber materiais de pesquisa como quem recebe uma carta de surpresa. Acolhê-la. Deixar-se espantar pela novidade, como quem encontrasse algo que há muito perdeu. Ou nunca teve.

Assim, boa parte do que pertence à longa lista que apresentamos em nossas pesquisas do GEPEC como *inventário* é o resultado de um esforço não apenas nosso, como pesquisadores, mas de boa parte dos sujeitos com os quais trabalhamos, o que representa um empenho para resgatar os materiais de sua/nossa história. Esse esforço tem uma funcionalidade interna para os sujeitos e para os grupos com os quais trabalhamos: manter viva a história e fornecer elementos de reflexão para o sujeito sobre sua própria prática. Nos diálogos abaixo, pistas desse duplo movimento:

Temos que fazer uma coisa que a gente já tentou uma vez: organizar a memória da escola. Não é só para a pesquisa. É também para nós. (Margarida).
O que cada um de nós pode fazer? Eu acho que recuperar os registros dos encontros. A gente tem que fazer isso! (Ana Paula).

Isso é mais um momento de reflexão da nossa prática, de organização dessa prática. Se a gente ler o que falou nos encontros passados a gente pode ver nossas fragilidades e onde a gente está um pouco mais fortalecida. (Margarida).

Outra questão que muitas vezes fugimos de enfrentar é sobre a publicização dos documentos produzidos no interior das nossas pesquisas. Onde seria o lugar de guardar os materiais? Os materiais pertencem a alguém? Se coletivo, onde ficariam? Essas perguntas nos colocaram o desafio e o compromisso de dar consequência à ideia do documento como material de uso e acesso coletivo:

Eu gostaria de saber aonde os materiais vão ficar. Não pode ficar como estão hoje, na casa das pessoas. Se são materiais de todo mundo, devem ficar em um lugar onde as pessoas possam ter acesso. (Elaine).

Eu acho que você tem toda razão. Temos que dar consequência, porque é um material produzido coletivamente. É o resultado de uma reunião. E essa reunião, essa fala, se a gente transcrever a gente tem possibilidade de pensar sobre ela. Alguns encontros foram extremamente ricos, mas muita coisa se perde na memória tem que ter um lugar público para ficar. (Jacqueline).

A discussão sobre o lócus de guarda não se restringe à reflexão sobre o lugar material onde deixar a história e memória daquele trabalho, mas traz implicada, também, reflexões sobre os sentido individuais e coletivos de nossas pesquisas. Para quem pesquisamos? Para que? Por quê? Com que fim?

A discussão aqui trazida sobre o lugar onde os arquivos da história de um grupo ficariam ajuda-nos a entender a importância da memória do vivido para os sujeitos. A defesa da guarda dos materiais que inventariamos em local público e o acesso livre a estes, mostra-nos que o que está em jogo não é a relevância dos arquivos para futuras pesquisas, mas a relevância da história para o grupo e para cada um dos sujeitos que a viveram, no movimento de reler e (re)significar o já vivido. Assim, a palavra do pesquisador sobre o material recolhido durante a pesquisa e tomado como

dado de investigação pode ser entendido em sua provisoriedade. Os guardados, inventariados em pesquisa na, e com a escola, (ex)postos aos sujeitos da escola, produziram, ainda, cumprem um papel importante: resgatar a aura, no sentido benjaminiano, da experiência docente.

Eu gostaria de ler o que eu falei naquele dia do trabalho do meu aluno. Se a gente tivesse a transcrição, eu poderia ler. Fiquei muito curiosa, mais ainda quando você disse que tinha achado muito boa. Eu sempre acho que não falo coisas importantes. Será que eu falei e não percebi?(Elaine).

Elaine aponta uma importante função social do registro e sua posterior leitura: ajudar a compreender aspectos não vistos no momento do vivido: *Será que eu falei e não percebi?*

Que práticas de coleta e arquivo de materiais temos hegemonicamente desenvolvido com os grupos com os quais pesquisamos? Temos tomado essa como uma questão ética importante ou a temos naturalizado, *afinal se sou eu quem filma, grava, transcreve e recolhe materiais, sou a dona natural destes materiais*. Temos nos sentido *donas dos materiais* produzidos em meio a movimentos cotidianos com o outro?

Inventariar o passado é um procedimento estratégico importante para os grupos que lutam pela *(re)existência*. Quando se quer contar uma história de certa forma é preciso mantê-la viva na memória. Os materiais recolhidos nos diferentes tempos e espaços podem ajudar a recontar a história e a fazê-lo a contrapelo. (BENJAMIN, 1996).

Assim, um inventário ao mesmo tempo em que tem uma função conservadora, pode ter também uma importante função emancipadora, pois possibilita uma certa forma de *(re)conhecimento*.

Foi assim que temos nos deixado atravessar no GEPEC pela ideia do inventário.

Inventariar os materiais resulta em nós uma ampliação da noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os pequenos objetos, os materiais ordinários,

insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio, vendo e revendo lembranças. Ao debruçarmos-nos sobre materiais que posteriormente se transformam em inventário, nos debruçamos sobre nós mesmos. É inventariar nossa própria vida, nossa trajetória profissional e pessoal, pois que *toda trajetória profissional é também uma trajetória de vida*, como nos lembra Nóvoa (1995) e como nos diz Elaine:

A minha vida foi quase toda na escola. Quando a gente fala da escola, quando a gente lembra das situações desde aquele tempo que a gente era do pré-escolar até chegar agora, neste minuto, a gente está falando da minha vida. Gente, eu estou mesmo velha, hein? Sou do tempo que essa escola era ainda IERJ. Deus me livre! Eu vou acabar indo parar num museu. (Elaine).

Como Elaine, também nossas vidas são atravessadas pela escola: somos alunos, professores, pesquisadores na escola. Pesquisadores com a escola.

Como Elaine, debruçamos sobre nós mesmos ao debruçar-me sobre o grupo. Relemos nossa história relendo a história do outro. Reescrevemo-la enquanto o fazemos na história do grupo.

Talvez inventariar materiais de pesquisa seja, de certo modo, fazer um inventário de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 10ª reimpressão, 1996.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: olhares da/sobre a coordenação pedagógica na formação continuada de**

professores/as nas escolas. 2006. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.

DICKEL, Adriana. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professores municipais de periferia : um projeto em construção.** 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas.

_____. **Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação.** 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (Coleção Leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez. 1998, p. 13-44.

GERALDI, Corinta Maria G. **Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia.** 1993. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química.** 2003. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas.

LUFT, C.P. **Dicionário Luft.** São Paulo: Ática, 2006.

MORAIS, Jacqueline de F. S. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. 2006. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2ª edição. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. 2005. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas.