

CIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO ENCARNADA E O *SER-MOTRÍCIO* DO EDUCADOR

Sérgio Oliveira dos Santos

UMESP
CECAPE

Resumo

Estamos presenciando o “empobrecimento” das experiências e das narrativas em ambientes de aprendizado escolar, fruto de uma razão instrumental crescente, que tende por uma destituição alarmante das dimensões lúdico-artísticas-criadoras, essencialmente corpóreas, como um horizonte valorativo edificante. Será que estamos perdendo nossas bases referenciais, nossos princípios orientadores, nossa capacidade de admiração e nossa vocação, por desconsiderar o solo originário daquilo que nos constitui como educadores? Quais sentidos orientam atualmente os “atos educativos”? Para responder essas e outras questões, seguimos referenciados pela Ciência e Investigação Encarnada da Dr^a Eugenia Trigo para propor uma educação a partir da matriz sensível da corporeidade e sua dinamização pela motricidade, compreendendo as múltiplas linguagens como desdobramento e potencialização das experiências num percurso sensibilizador. Desvelaremos o *ser-motricio* do educador, ou seja, o *ser-de-ação*, *ser-de-situação*, *criador e intérprete da vida*. O resultado desse referencial qualitativo de investigação permitiu a elaboração de alguns delineamentos iniciais para a formação de professores a partir de sua ontológica condição de *ser-motricio*.

Palavras chave: Ciência e investigação encarnada; educação; formação de professores.

Abstract

We are witnessing the "impoverishment" of experiences and narratives in school learning environments, the result of an increasing instrumental reason, which tends towards an alarming reduction of the artistic-creative dimensions, essentially corporeal, as an important value horizon. Are we losing our bases, our guiding principles, our capacity for admiration, and our vocation to regard the soil that comes from what constitutes us as educators? Which sense currently guide the "educational acts"? In order to answer these and other questions, we are referenced by the Science and Incarnate Investigation of Dr^a. Eugenia Trigo, to propose an education based on the sensible matrix of corporeity and its dynamization by motricity, including multiple languages as unfolding and potentializing the experiences in a sensitizing way. We will unveil the “ser-motricio” of the educator, that is, the “ser-de-ação, ser-de-situação”, creator and interpreter of life. The result of this qualitative research reference allowed the elaboration of some initial designs for teachers training based on their ontological status of “ser-motricio”.

Keywords: Incarnate science and research; education; teacher training.

Introdução

Estamos presenciando o “empobrecimento” das experiências¹ e das narrativas em ambientes de aprendizado escolar, fruto de uma razão instrumental crescente. Tal processo de

¹ De acordo com o termo *Erfahrung* em alemão, cujo sentido é: vivências que ampliam nossa sensibilidade e capacidade de estabelecer relações com o mundo. Cf. LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.19, janeiro/ abril de 2002, p. 20-28.

“esquadrinhamento” e controle do ato educativo, tão preocupado em delimitar pormenores para encontrar justificativas para cada proposta pedagógica, que tende por uma destituição alarmante das dimensões lúdico-artísticas-criadoras, essencialmente corpóreas, como um horizonte valorativo edificante.

Na escola, esse empobrecimento fica evidente no saber fragmentado, nas metodologias e didáticas reificadoras, no ensino instrumentalizado, no desprestígio do professor enquanto fonte de conhecimento, nas atividades voltadas para o aprender a aprender constantemente, desvinculadas do aprender a pensar e ao experienciar, no tempo administrado com o objetivo de formar mais em menos tempo. (MANFRE, 2017, p.102)

Esse cenário preocupante, fruto de incontáveis explicações teleológicas (causa-efeito) provenientes de setores alheios à educação, pouco tem feito avançar a nossa compreensão diante do complexo e encantador desafio de atuarmos na formação humana. Será que estamos perdendo nossas bases referenciais, nossos princípios orientadores, nossa capacidade de admiração e nossa vocação por desconsiderar o solo originário daquilo que nos constitui como educadores? Quais sentidos orientam atualmente os “atos educativos”? Como se “encontram” os principais personagens nesse âmbito relacional formativo?

Propomos uma pausa para dialogarmos com o agir instrumental na educação a partir da matriz sensível da corporeidade e sua dinamização pela motricidade, compreendendo as múltiplas linguagens² como desdobramento e potencialização das vivências num percurso sensibilizador, para desvelarmos o *ser-motricio*³ do educador, ou seja, o *ser-de-ação, ser-de-situação, criador e intérprete da vida*. Propomos retornar à “estaca zero” para (re)encontrar os

² Para aprofundar as relações do *ser-motricio* com as múltiplas linguagens sugerimos a leitura do artigo. MANERO, D.F.; COUTO, J.M.O.; TRIGO, E. Lenguaje y acción para la comprensión del ser. **Revista Cocar**. Belém, n.4, julho-dezembro de 2017, p. 57-72. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1557/900>.

³ O *ser-motricio* é uma condição ontológica que pode ser traduzida como o *ser-de-ação, criador e intérprete da vida, ser-em-situação, ser-no-mundo*. Para aprofundar o conhecimento sobre a matriz compreensiva do *ser-motricio* indicamos a leitura: SANTOS, S.O. O *ser-motricio*. **Revista International Studies on Law and Education**. Cemoroc/EDF- USP e Univ. do Porto, n. 27, setembro-dezembro de 2017, p. 37-48. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle27/37-48Sergio.pdf>

pontos originários do ato educativo compreendido como fenômeno de dialogicidade corpórea educador-educando.

Considerando que: somos seres de ação predispostos a interpretarmos a vida, assim, seres de matriz sensível, motrícios e narrativos; somos seres de encontro, lúdicos, criadores e valorativos; somos seres de linguagens, de imaginação, de âmbitos e relações, e que necessitamos da ajuda do “outro” para formar o nosso “si mesmo” e encontrar os possíveis de realização e plenitude, ou seja; que somos *logos* encarnado desde a matriz sensível às narrativas. Tomadas essas considerações, decidimos trabalhar como outros paradigmas científicos que pudessem orientar as pesquisas qualitativas na educação, em particular na formação dos educadores.

Propomos nesse estudo tomar o *ser-motrício* como referência para um projeto educativo baseado na práxis criadora⁴, referenciados pela Ciência e Investigação Encarnada da Dr^a Eugenia Trigo, para delimitar aportes na formação de professores.

Formação humana e déficit narrativo

As narrativas são fundamentais para a formação humana quando essas têm, em sua matriz originária, a confluência dos sentidos edificada na materialidade do ato intencional (motricidade humana). Para configurar narrativas é necessário ter o que contar. A materialidade vivida na experiência de ação é a referência primeira do “que contar”, considerando que a narratividade não se encerra na oralidade e na escrita. O sentido da ação, uma vez que não há ação humana que não esteja entrelaçada com sentido, é o referente do conteúdo das narrativas. O que propomos é criar um referencial compreensivo, especialmente na experiência educativa e na formação de educadores, para tratar do “déficit” narrativo que podem ser ocasionados pela superficialidade das experiências educativas. Preocupa-nos observar que esse “déficit” na formação humana não surge isolado, mas entrelaçado também com um “déficit” de experiência, por desconsiderar a matriz sensível da corporeidade, um

⁴A práxis criadora permite edificar o modo humano de existir como tarefa no projeto de *ser-mais*. A possibilidade criadora da ação humana é o caminho da realização onde o *ser-motrício* se posiciona, opina, escolhe, integra-se, comunica, apreende, explora a capacidade de imaginar mundos possíveis para sua existência.

“déficit” de sentido e, consecutivamente, um “déficit” interpretativo/compreensivo (hermenêutico) que, de certo modo, seguem conduzidos por processos valorativos estandardizados e projetos educativos essencialmente instrumentais, aligeirados e superficiais.

Seguimos perguntando: como a formação de educadores pode utilizar-se de elementos compreensivos da motricidade, da corporeidade e das múltiplas linguagens para fazer frente a esses “déficits”? Por que, nesse atual cenário, é tão necessário compreender a narrativa num entrelaçamento com o sentido sensível do corpo, com a ação (motricidade humana), com os sentidos/significados e com a tarefa hermenêutica para compreender-se como *ser-motricio*? Como o educador pode ampliar seus horizontes de atuação a partir desse solo originário?

Para tratar dessas questões adotaremos um referencial metodológico inovador apresentado pela Dr^a Eugenia Trigo em duas obras, a saber: “Ciencia e investigacion encarnada” (2011) e “Procesos creativos en investigación cualitativa III: encarnando la investigación” (2017).

Ciência e investigação encarnada: aportes para a formação de professores

Vamos dialogar com a realidade encarnada que nos constitui. Desejamos superar a “arbitrariedade da razão, que se julga no direito de selecionar, classificar e excluir as individualidades, a fim de fazer representações sem mais qualquer mediação com o objeto” (BEREOFF, 2007, p. 58). Para tratar das problemáticas apresentadas, no sentido de superar as tradicionais metodologias, procuramos direcionamentos capazes de dialogar com a emergente e necessária “ciência integrativa” onde os processos subjetivos, intersubjetivos e epistêmicos interagem com a complexidade do “ser humano corpóreo” (TRIGO, 2011, p.63).

Para os destacados investigadores em motricidade humana, Eugenia Trigo Aza e Sérgio Toro Arévalo (TRIGO, 2011, p.63), a ciência que interatua com a emergente e necessária ruptura com os padrões dominantes deve: ser um espaço de criação de conhecimento do sujeito epistêmico; ser lugar de curiosidade e descobrimento das diversas possibilidades de ser; um modo de apoderar-se de si mesmo e suas múltiplas contingências para construir conhecimento, onde o erro seja parte do próprio processo de descobrimento e que não esteja limitado à razão

lógica e instrumental; que trate a realidade aberta à historicidade, ou seja, dinâmica, móvel, e transformadora dos próprios acontecimentos históricos; uma ciência que se volte aos processos de harmonia do universo; uma ciência onde o humano esteja presente e não somente as questões econômicas e tecnológicas; uma ciência que considere a diversidade dos distintos povos da terra cujo pensamento flexível é fundamento da abertura de possíveis existenciais; uma ciência crítica, ética, política, afetiva onde as distintas possibilidades linguísticas, próprias do humano comunicante, seja contemplada e não só *escrito-descritiva* ou *lógico-dedutiva*; uma ciência que permite a construção investigativa que parta da dúvida prévia, anterior ao discurso, que possa partir da incorporação do sujeito que está diante da complexidade epistêmica. A esse leque de recursos orientadores os autores denominam “Ciência e Investigação Encarnada” (TRIGO, 2011).

A “Ciência e Investigação Encarnada” é um sentido investigativo que orienta as construções da própria investigação, pois apresenta as estruturas que tornam coerentes a busca das problemáticas inicialmente delimitadas. Não é possível pensar e analisar outros modos de “olhar” o *ser-motricio*, que subsidiem e criem ressonâncias em outros modos educativos, se seguirmos adotando referências de ciência que não dialoguem com as rupturas necessárias para a construção de avanços compreensivos. “En últimas, encarnar el conocimiento, no es otra cosa que conocer desde si mismo (corporeidad) en relación con los otros e lo otro, lo que denominamos en la Ciencia da Motricidad Humana de relación triádica yo-otro-cosmos” (TRIGO, 2011b, p.10).

A “Ciência Encarnada”, nessa dimensão, considera válida e desejável a perspectiva qualitativa, a incerteza, a complexidade, os processos sistêmicos, a inter-relação sujeito-objeto, a arte e a mente corporizada e encarnada, a transdisciplinaridade, a intersecção de distintos caminhos onde a intuição seja considerada. A “Ciência Encarnada” considera os processos em rede além de permitir desenhos investigativos múltiplos, abertos e criativos por onde a linguagem metafórica questionadora tenha relevância, lugar de expressão ética, filosófica, artística e poética (TRIGO, 2011, p. 69). Tal modo investigativo reconhece que “os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são construídos anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos que as relações entre eles” (SANTOS, 2007, p. 34).

Ao questionar o modo pelo qual a histórica ciência ocidental organiza o conhecimento a partir de dados quantificáveis, que separam os dados da realidade complexa do mundo vivido, Eugenia Trigo (2011) aponta que, apesar dos avanços que essa estrutura *tecno-biológica* alcançou, a mesma estrutura científica desconsiderou o ser humano em sua integridade e em sua complexidade, pois se tornou desmembrado, esquecido, descontextualizado, desprestigiado, desestabilizado e diante de uma grande crise de identidade e valores.

Nosso referencial epistêmico reside na Ciência da Motricidade Humana (CMH) e, por ela, na interpretação de Eugenia Trigo (2011, p. 89), a investigação deve ser um processo de inter-relação apaixonada entre a busca constante e sistemática pelo que somos com a produção de conhecimento que constrói a “ciência-conhecimento encarnado”, o “logos encarnado”. Seguindo com as orientações da autora (TRIGO, 2011, p. 90-91; 2017, p. 55), se nosso modo de existir e viver se dá pelos sentidos nos quais compreendemos nossa corporeidade, um modo complexo de *ser-no-mundo*, e se interpretamos nossa motricidade (corpo em ato intencional para a transcendência) como projeção criativa (aquilo que está além do visível) é coerente adotar o conceito de mente encarnada, logos encarnado, corporeidade e motricidade como suportes para a “ciência-conhecimento” na formação de professores.

A “ciência-conhecimento encarnado” trata o termo “encarnado” como proveniente de “encarnar”, do latim “incarnare” que significa “tornar carne”, personificar, representar alguma ideia, doutrina, incorporar, tornar próprio ao corpo. Do ponto de vista epistemológico tal conceito diz respeito a romper com os dualismos corpo-mente, mente-espírito, razão-emoção, sujeito-objeto, civilizado-selvagem, oriente-ocidente, etc. (TRIGO, 2011, p.91). Assim, a dinâmica de “encarnar o conhecimento” remete e considera o entrelaçamento “eu-outro-cosmos” vivido e compreendido em sistemas complexos intercambiantes.

Eugenia Trigo (2011, p. 69) define a investigação encarnada como: “el estudio de los diversos procedimientos corpóreos que empleamos para descubrir los entresijos de un problema que me (nos) afectan como ser(es) humano(s) en el mundo (soy humano y nada de lo que es humano me es ajeno)”. A “investigação encarnada” proposta por Trigo (2011, p. 96; 2011b, p.12) tem como princípios:

- trabalhar no contexto (cultural, pertinente e temporal);
- busca de sentido e compromisso com a vida em todas as suas manifestações;

- considerar as incertezas (interação, integração, ordem-desordem);
- a relação sujeito-objeto (subjetividade-objetividade);
- considerar o universo como probabilístico, descontínuo e interpretável;
- compreender o pensamento como mente encarnada (corporeidade);
- considerar a construção do conhecimento como a ação de diversas dimensões, capacidades, habilidades e linguagens humanas;
- trabalhar com a polaridade e complexidade;
- considerar a política, a ética e a sabedoria.

Tal estrutura metodológica proposta pela autora nos possibilita criar alguns delineamentos iniciais para que o educador possa compreender-se como um *ser-motricio*, num referencial de exploração de diversas linguagens, assim como a orientação e ampliação de um “leque de sentidos” que considere a sensibilidade corpórea como fonte de conhecimento.

Ser-motricio: para além da ideia de habilidades e competências

Como a dimensão instrumental da ação diante da materialidade percebida é de acesso mais imediato e, pela própria orientação dada pelas ciências empíricas e suas metodologias de aferição e condução valorativa, é esse o horizonte de compreensão que mais orienta a atuação do educador do *ser-motricio* na atualidade. O fundamento do ato educativo, nesse sentido, assume a tarefa de formar pessoas capazes de executarem tarefas com eficiência desenvolvendo nelas “habilidades e competências”. Nessa dimensão das formas da ação ele conduz as experiências formativas com clara intencionalidade a partir das delimitações disciplinares. No entanto, destacamos a emergente e necessária ampliação de compreensão dos fenômenos motricios (aqueles ligados a ação humana) pelos educadores, ressaltando sua responsabilidade em interagir conscientemente no trato da experiência formativa a partir da matriz sensível da corporeidade desdobrada nas dimensões de sentido, de relação e de valor⁵, de maneira que as vivências potencializem outras compreensões e interpretações que, por exemplo, considerem

⁵ Cf. SANTOS, S.O. *O ser-motricio e as realidades ambitais*. *Revista Notandum*. Cemoroc/EDF- USP e Univ. do Porto, n.46, janeiro/abril 2018, p. 87-98. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand46/7sergiof.pdf>

aspectos estéticos e éticos e não somente modos de “saber fazer”. Delimitar a atividade educadora na dimensão da materialidade e da forma, não quer dizer que as demais dimensões e desdobramentos motrícios não façam parte da experiência educativa. O que ocorre é que essas dimensões estão agregadas à experiência sem a consciência intencional e sem questionamento, ficando a mercê das elaborações e construções de sentidos e valores hegemônicos velados, muitas vezes inerentes às práticas institucionalizadas.

As ações humanas estão vinculadas aos modos relacionais, aos sentidos e aos valores subjacentes. O educador necessita exercitar a compreensão e interpretação “do fazer” do educando de modo didaticamente consciente levando em consideração esses aspectos. Olhar o *ser-motrício* numa experiência educativa e não enxergar para além da percepção da forma prática do ato como horizonte compreensível (evidentemente considerando a materialidade percebida como um fundamento da experiência) é desconsiderar a integração do *ser-motrício* com as múltiplas linguagens e com a consciência presencializada do si mesmo corpóreo, e nessas dimensões, encontrar potentes componentes formativos como uma experiência viva de totalidade. Assim perguntamos: Os educadores estão predispostos a contemplar e apreciar a complexidade do que consiste considerar os alunos como *seres-motrícios* e não somente habilidosos e competentes executores? São os educadores conscientes de seus próprios modos de existir como *seres-de-ação, seres-de-situação, criadores e intérpretes da vida*?

Na complexidade está a beleza e o encantamento. Portanto, para vivenciar, compreender, interpretar e apreciar o *ser-motrício* não podemos reduzi-lo como se fosse um mecanismo operacional cujos limites estejam fixados somente pela perspectiva da mensuração, e que nele encerram a compreensão de seu funcionamento. Há muitos aspectos da ação humana que não cabem num sistema de aferição e produtividade como: as emoções e afetos, as intencionalidades, a autoconsciência e os sentidos.

Compreender os educandos como *seres-motrícios* cuja essência e a práxis criadora, implica em considerá-las como fenômeno constituído por uma complexidade, que só se compreende dentro de uma dinâmica circular e complementar que dependem de outro ser para dar sentido aos atos, e não subjugá-los a sistemas algorítmicos. A motricidade humana, como ciência que busca compreender o *ser-motrício*, revela-se quando pretendemos enxergar além do que é visível, mensurável ou dimensionado pela materialidade (evidentemente sem desconsiderá-la), ou seja, um diálogo incessante entre essência-forma-consciência-mundo onde

a experiência, desde a matriz sensível da corporeidade, pode ser potencializada pelas múltiplas linguagens e suas formas narrativas, direcionadas pela autopercepção presencializada.

A dimensão da materialidade percebida numa vivência concreta, se a observação permitir o emergir da experiência, caminha na direção do campo de sentido, relacional e valorativo do qual a experiência está implicada, além de formar-se na atmosfera conduzida pelo educador, onde é possível germinar as relações de justiça, ética e comprometimento, onde a autoridade do educador do *ser-motricio* conecta-se com o desejo de liberdade criadora dos educandos. Nessa dimensão, ambos podem assumir eticamente suas tarefas em *co-responsabilidade* e *co-implicação*⁶ na construção da ambientação da experiência educativa (FREIRE, 2004. p. 92). A referência de formação e compreensão das dimensões de sentido da ação, bem como os valores atribuídos às experiências, é decisiva para a formação do *ser-motricio*. O educador, orientado pelo princípio da práxis criadora como dimensão autêntica do *ser-motricio*, tem a oportunidade de organizar didaticamente a formação do sentido e valor da experiência, ampliando os horizontes de percepção dos educandos, inclusive de si mesmo, ou, especialmente, a partir de si mesmo.

***Ser-motricio* e a matriz de sentido sensível: das telas capacitivas à sensibilidade inter-humana.**

O toque na tela de um *iPad* é detectado quando entramos em contato direto com a fina e transparente camada condutora em sua superfície. Nosso corpo também é um condutor de eletricidade, e em um momento nos tornamos parte integrante do sistema elétrico do dispositivo, que pode então processar exatamente em que região da tela este contato foi feito. Com o software apropriado, telas capacitivas podem produzir uma interação precisa e instantânea, quase mágica. Não há, no entanto nenhuma resposta tátil ao toque. Pressionar uma tecla pode nos parecer mais emblematicamente tecnológico, mas cada tecla pressionada é uma

⁶ A *co-implicação* é o modo referencial que trata do horizonte relacional interhumano. Para traçar um horizonte de compreensão para o *ser-motricio co-implicado* parte-se da perspectiva de que o indivíduo não é simplesmente um eu originariamente puro e que vive isolado de tudo, que se experimenta a si mesmo na imanência de sua autoconsciência. “Sem o outro o indivíduo não é. (...) Se as coisas (os entes que não são humanos) são presença no mundo, o homem é co-presença no mundo. Se se puder dizer que as coisas existem, ao homem cabe dizer que ele co-existe” (CRITELLI, 1996, P. 78).

ação mecânica que ainda mantém o usuário isolado da máquina. Um *iPad* exige que você estabeleça contato elétrico direto com o dispositivo, motivo pelo qual não se pode usá-lo com luvas.

Deste ponto de vista, levantemos a questão: as telas *touch screen* são realmente sensíveis ao toque humano? Um *iPad* pode ser tocado no sentido humano do termo? De fato temos uma interação elétrica com o aparelho, mais esse, pouco sabe que o estamos tocando. Trata-se de um toque que nos conecta em “algo” que pouco sabe que nos conectamos. Já a pele humana, que toca a tela, sente tocar-se a si mesma. É a reflexividade corpórea que dá a matriz da subjetividade humana e por onde emergem os sentidos da ação (MERLEAU PONTY, 2012, p. 127-150). No toque humano, muitas possibilidades se abrem dentro dos limites de uma tela e das ilimitadas subjetividades de nossa imaginação. A experiência tecnológica das telas capacitivas, cada vez mais comum em nosso cotidiano, em que medida tem substituído o toque da pele humana em outra pele humana? Quando tempo estamos interagindo com nossa pele na tela e quanto tempo estamos interagindo nossa pele com outra pele que também sente ser tocada? O tocar humano transcende o tocar físico típico do dedo na tela capacitiva. O tocar humano é muito mais profundo que o toque superficial da pele. O tocar humano é a materialização de que temos uma dimensão de interligação imanente a nossa condição ontológica. No tocar humano tem-se a reciprocidade intersubjetiva, há uma troca, uma possibilidade de encontro, não só um toque de dimensão “física”.

Parece que nossa cultura hodierna tem invertido a importância e a qualidade dos modos de tocar e ser tocado. Virtualizou-se o toque e a sensibilidade humana que é “aperfeiçoada” cotidianamente para interagir com as telas *touch screen*. Estamos nos esquecendo de que não há ser humano corpo-objeto do tipo *touch screen*, somos ontologicamente *touch skin*, essa é nossa essência como corpos-sujeitos. E, por aí revelamos a matriz “SENT” do corpo humano (SANTOS, 2017, p. 41):

A essência – “*essentia*”, onde o termo “esse” refere-se a “sensu” ou “sentido” o mesmo que “ser”, portanto *a essência do ser é o sentido e, a essência do sentido é a ação, e a potência da ação são as múltiplas possibilidades linguísticas*. Na matriz “SENT” adotamos a compreensão de quatro distintas e complementares interpretações: 1) como desdobramento da essência e seu potencial semântico; 2) como horizonte a desvelar, curso, caminho, percurso, direção; 3) como sensação dada pelos órgãos do sentido do corpo humano,

propriocepção, sensoriomotricidade, percepção; 4) como afeto, afeição e sentimento.

Vale dizer que um dos mais importantes elementos de revelação do *ser-motricio* é o entrelaçamento ação-sentido-linguagens, domínio necessário para nos tornarmos *sere-de-ação*, *seres-de-situação*, *criadores e intérpretes da vida*, o que implica numa concepção de educação que considera a natureza da ação com “sentido”, e não somente a execução, a competência e a habilidade.

O educador é um *ser-motricio*: primeira invocação aos processos formativos

A ação humana é criadora por que é transgressora de uma realidade pré-configurada. É projeto ininterrupto da formação e (re)construção de mundos, e por isso tem profunda conexão com a educação. Os valores, sentidos e relações que atribuímos às dinâmicas vivenciais são criações, e só se consolidam na presença de uma humanidade educadora. Ai reside a grande importância do modo como o educador constituiu sua historicidade corpórea, ou seja, como formou suas próprias dimensões e caminhos de experiência. O educador interpretará e apreciará as essências do ato educativo a partir das vivências que contribuíram na sua própria formação. Seu olhar interpretativo é fruto de sua própria experiência de vida. Seus recursos compreensivos estão encarnados nos próprios desdobramentos de seu *agir*. Esse, de acordo com nossa compreensão, é o solo originário, é a “estaca zero” que precisa ser retomada como referencia na formação contínua dos educadores. Esse é o princípio para interpretar e compreender a realidade motrícia dos outros corpos. A condição de abertura dos âmbitos e desdobramentos motrícios e suas narrativas dizem respeito à formação dos educadores, já que seguem em processo contínuo de constituir-se. Não estão prontos e acabados, permanecem por realizar-se, consolidam-se como projeto contínuo, já que são dinâmicos como a vida de todo *ser-motricio*. Isso revela a importância da formação continuada definitivamente marcada por uma historicidade corpórea.

Desenvolver o potencial humano implica considerar os desdobramentos motrícios que, em sua totalidade, formam a cultura de uma comunidade educativa ou grupo social. No caso da interatuação do educador, é princípio de sua autoformação “enxergar-se” no seu próprio modo

de *ser-motricio*. O educador, nesse âmbito, é invocado ao contínuo exercício de autoconsciência de seu ser situado.

Se o educador atender a invocação da matriz sensível de sua corporeidade e aos apelos das novas configurações da realidade vivida, a partir do estado de ser corpo em ato intencional que visa a transcendência (motricidade humana), uma forte inquietação vai emergir de seus projetos educativos. Uma infinidade de elementos relacionados a formulações dos conteúdos, objetivos e processos avaliativos entrarão em “xeque”. Será inevitável uma série de questionamentos diante de todo tipo de prática instrumental que possa destituir o *ser-motricio* de viver a autenticidade de sua ação criadora numa experiência educativa. Isso é, se o educador estiver sensibilizado e estruturado para atender a essa invocação.

Compreendemos que os sentidos e significados das ações educativas emergem a partir de como o “ser educador” vivenciou essas referências em sua historicidade. Consideramos esse fenômeno como condição encarnada do qual o ser que se implica em interatuar com o outro num processo educativo não pode “se livrar” só por que, “racionalmente”, assumiu a função formadora.

O educador tem um papel fundamental nessa perspectiva: o desenvolvimento da consciência de que organiza e propõe situações de experiências educacionais aos seus educandos de acordo com o conjunto e a complexidade das interações corpóreas (ação-sentido-valor-relação-situação) experienciadas em sua própria vida. Tais dimensões ultrapassam os domínios instrumentais da ação de ensinar e criam um espaço educativo de inter-relacionamento afetivo e *co-implicado*, que envolve os processos de *co-moção*⁷, mimese e empatia que chamamos de *atmosfera da experiência educativa*. Porém, na maioria dos casos, os educadores do *ser-motricio* não são conscientes do potencial formativo dessa essência. Ao ignorar a natureza e a importância de suas experiências encarnadas, cuja *co-moção* é um dos mais relevantes princípios da ação humana, perde-se a oportunidade de envolver, de modo autêntico, a si mesmo na tarefa educativa.

⁷ É uma energia primária da ação e o seu sentido último, uma circularidade, onde não há fim, somente recomeços. O que emerge dessa condição é o *ser-motricio* implicado em sua ação, não somente para satisfazer uma demanda particular e isolada da realidade relacional em que está situado. A *co-moção* e a ação que responde à um apelo ao outro. Trata-se de um compromisso do *ser-motricio* consigo mesmo do qual o outro está implicado por um tipo específico de afeto que reconhece a busca de *ser-mais*.

Assim, uma das mais significativas tarefas na formação de educadores é a tomada de consciência da implicação de seu modo de *agir/situar-se-no-mundo* e a direta relação desse fenômeno com o modo de propor a formação de outros *seres-motrícios*. Não é uma questão de elaboração de “planos de ensino” e sim de conscientização de seus próprios planos de vida em busca de *co-implicação* e plenitude.

Como seres criadores, somos constituídos da possibilidade de criar sentidos/significados para as nossas ações, atribuir-lhes valor, partilhar as experiências nas interações pessoais de modo a transformar a realidade, gerando outros componentes de sentido e significação. Somos nós os formadores do tempo histórico/cultural, o que significa considerar que o *agir* é um fenômeno que trata da vida. Por isso, se o educador considerar a motricidade humana como referencial para o si mesmo *co-implicado*, estará diante da possibilidade de propiciar elementos de análise em direção à expressão máxima dos sentidos e valores humanos materializados no corpo em ato.

O educador é um hermeneuta do *ser-motrício*: segunda invocação e o princípio da interpretação

O olhar do educador tem a importante tarefa de dimensionar o fenômeno do ato de conhecer, portanto, é fundamental ampliar a leitura da vivência, a partir do que se interpreta, se compreende e se aprecia numa tarefa educativa intencional. Seu esforço *crítico-criativo* precisa desvelar a compreensão de algo por ele deflagrado (FREIRE, 2004, p. 119). Podemos pressupor que o modo como às experiências são compreendidas e interpretadas pelo educador ressonam em todas as dimensões e desdobramentos do ato educativo e, em especial atenção, aos sentidos dados as ações e aos processos validativos.

O educador tem a possibilidade de ampliar seus horizontes de compreensão considerando dois pontos fundamentais: 1) Que seus modos de vivenciar, de dar sentido, de interagir e de valorar sua própria historicidade corporeidade têm ressonância com aquilo que promove em suas aulas, portanto, precisa ampliar a consciência que tem de sua própria práxis criadora e seu modo de *ser-motrício*; 2) Que precisa compreender o fenômeno *onto-semântico-*

motricio, o que significa considerar que somos seres de ação, sentido, linguagens e interpretação, podendo despertar um prolongamento que fará vibrar tanto a ampliação do conhecimento de sua historicidade de corpo-sujeito, como na interpretação das ações dos discentes. Temos então a revelação da complexidade do fenômeno da intersubjetividade dos *seres-motricios*.

A espacialidade e a temporalidade plenas de sentido, vividas pelo educador na sua trajetória existencial, é o principal requisito para inserir-se na experiência educativa. O modo vivencial, compreensivo, interpretativo, contemplativo e apreciativo do educador frente às ações e de seus educandos, ressonam de acordo como formou as estruturas de seus próprios desdobramentos corpóreos. Isso indica a possível relação entre a experiência e a potencialização do educador a partir de sua matriz sensível, ou seja, corpórea, com suas possibilidades de apresentar propostas educativas que também explorem o potencial de seus educandos. Esse tipo de orientação não vem delimitada em “planos curriculares”, muitas vezes elaborados para as dimensões de uma educação instrumental, que não considera os estratos sensíveis das vivências educativas.

No *ser-motricio* o corpo é portador de uma capacidade ontológica e singular de apreender o sentido da conduta do outro. O sentido está enraizado na ação e essa, por sua vez, é a experiência exterior do sentido. Assim o sentido irrompe na motricidade do *ser co-implicado*, fenômeno evidentemente significativo, em se tratando de formação de educadores. Isso significa que não há autenticidade nos processos educativos que desconsiderem os vínculos de matriz sensível da corporeidade.

O educador, como um hermenêuta de si mesmo *co-implicado*, deve perguntar então pelos modos de encantamento com relação às vivências, impressões e expressões de sua corporeidade no transcorrer de sua história de vida e, a partir daí, sensibilizar seu olhar. Deve admirar-se com o seu próprio modo de *ser-motricio*, pois, “é pela sensibilização do olhar que o educador descobre e desvela o que pode estar oculto. Oculto porque seu olhar não estava sensibilizado para enxergar” (DOWBOR, 2008, p.93).

Nesse pressuposto, o educador consciente de sua implicação com a tarefa educativa, ao desejar vivenciar distintas ações criadoras, afirma a preocupação de continuamente formar-se a partir de suas múltiplas experiências, que, no conjunto, possam permitir a ampliação de seus

próprios horizontes compreensivos. Prontifica-se assim a conhecer como outros tipos de ação (especialmente diferentes das que costuma atuar) orientam a criação de outras atmosferas para o aprendizado.

É valioso também dedicar-se a uma ação criadora que projete plenitude de realização, que seja capaz de promover a experiência transcendente, onde a busca por excelência seja também experiência de totalidade. Se não encarar e encarnar em si a possibilidade de viver a plenitude de suas potencialidades, dificilmente será capaz de apreciar a busca de seus educandos pelo “mais-ser”, ou mesmo, organizar estratégias educativas que permitam que encontrem caminhos para viver a plenitude de suas possibilidades. A tarefa hermenêutica está enraizada na corporeidade daquele que deseja ensinar algo a alguém.

Defendemos que: a essência do encontro do educador com seu próprio potencial ativo e criador deva ser tomado como a referência autêntica para as experiências e sentidos que vai propor nos processos criativos de seus educandos, pois, daí nascem às capacidades de exercer ricas interpretações das múltiplas realidades em que estamos imersos.

Como todo processo formativo está sempre por fazer-se, ou seja, é tarefa ininterrupta, o educador também vai “espiralando” seus modos de *ser-motricio*. A permanente formação deve ser um ponto primordial em sua interatuação. A dinâmica de estruturação de sua historicidade motricia devem ser constantemente interpeladas e invocadas. O educador pode criar outras possibilidades de diálogo com novos horizontes para o si mesmo e ver-se aprendiz de sua própria interatuação.

O educador como interprete da realidade situada

O educador, compreendido como intérprete da realidade situada, é aquele que, por curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001) vai delimitando e problematizando sua interatuação, buscando soluções criadoras para suas contribuições avançarem qualitativamente. A leitura que faz do sentido das próprias experiências vai influenciar, ou melhor, ressonar nos sentidos que seus educandos vão elaborar de suas ações. O educador, sabendo desse fenômeno, necessita formar e elaborar claras estratégias para as vivências adotando recursos linguísticos

que possam contribuir na eleição da práxis criadora como orientação de ação por parte dos discentes. A experiência educativo/formativa é uma oportunidade de criação. Como o educador participa ativamente desse processo criador? Como cria as ambientações para que o saber possa fluir desde a matriz sensível às narrativas?

Ambientação, uma palavra muito significativa para pensar a experiência educativa. A ambientação desloca a vivência formadora de uma unidade isolada do contexto da vida dos *seres-motrícios*. É muito comum considerar a atividade educadora numa ação isolada e solitária, tanto didaticamente como politicamente. A ambientação é uma referência para que a ação formativa seja situada em contextos de colaboração, *co-criação*, *co-implicação* e que possa configurar uma perspectiva auto-eco-organizativa. A experiência educativa não pode ser uma “ambientação” deslocada daquilo que a vida nos possibilita. A educação é uma essência humana, e a formação do *ser-motrício* implica num conjunto de ações educativas de todos para todos em muitos ambientes-ambientações onde o desenvolvimento humano é sentido primordial.

Numa outra configuração de ambientação, a formação dos sentidos para a ação, por exemplo, podem avançar para além do espaço/tempo de qualquer experiência educativa ao compartilhar as impressões/expressões das vivências com a comunidade de aprendizagem explorando a multiplicidade de linguagens.

Cabe ao educador organizar os ambientes e ambientações para criar “âmbitos” de ação. Para Alfonso López Quintás, o ser humano é dotado da capacidade do ato de configuração que supera a realidade objetiva e põe em marcha uma nova realidade, sua ação passa a “ambitalizar” o tempo/espaço, ou seja, ludificar, criar âmbito de interação, converter em espaços lúdicos os meros campos de interação física (LÓPEZ QUINTÁS, 1998, p. 271). “Ambitalizar” significa fazer entrar em relação de “*entreveramiento a realidades que ya de por sí son âmbitos de realidade, centros de operación y autodespliegue, no meros objetos*” (LÓPEZ QUINTÁS, 1998, p. 271). Um âmbito é um campo de possibilidades de ação (LÓPEZ QUINTÁS, 2016, p. 39).

As múltiplas linguagens, com sua capacidade mediadora e potencializadora das experiências, há de ser um dos elementos de domínio do educador, pois, é na dialogicidade com a matriz sensível do corpo que emergem os domínios dos modos de interpretação das múltiplas

realidades que habitamos como humanos. O educador, assim como a figura do maestro ou regente, tem a oportunidade de afinar e afinar-se com a multiplicidade de atuações singulares de cada *ser-motricio*, tendo como horizonte a desejabilidade de criar algo em comum. Queremos destacar que uma das mais significativas tarefas do educador é criar interconexões entre as distintas potências humanas em complementaridade para fazer vibrar a grandiosidade da *co-implicação*, resultado da equalização dos distintos gradientes de ação e sentido. É papel do educador a articulação dos diálogos dos muitos mundos pelas múltiplas linguagens, ou seja, das múltiplas realidades por distintas formas de apreensão/expressão tendo o corpo e a ação como solo originário do entrelaçamento *ser-de-ação/mundo*. Se há que ser especialista em alguma coisa, que o educador seja especialista em *ser-motricio*, assumindo para si mesmo a totalidade do que isso implica. O educador hermeneuta é aquele que vislumbra a realidade a partir daquilo que seu modo de *ser-motricio* possibilita e traduz. Nesse sentido, ele tem a oportunidade de transferir suas dimensões de encantamento e admiração, promovendo e incentivando processos de sensibilização.

Além de traduzir a realidade, o educador é aquele que invoca, que interpela e que consegue extrair, por *co-moção* (desejo de mover juntos), a essência do potencial humano para que seus educandos apropriem-se dos possíveis a realizar. Sua atuação tem como princípio a emergência da sensibilidade e a desejabilidade de viver a plenitude dos possíveis. O educador é aquele que encontra caminhos sensibilizadores, percorridos pelo *ser-motricio*, que possibilite “absorver” a experiência no corpo em ato intencional, potencializando as percepções e as demandas reflexivas pela multiplicidade das linguagens. Essas vivências traduzem: a sensibilidade poética, a precisão técnica, a *co-implicação* nas relações humanas e a natureza biofisiológica entre muitos outros aspectos. No conjunto, esses elementos revelam o potencial humano do *ser-motricio* dimensionados pelo ato criador. O educador tem, portanto, como tarefa, formar o *ser situado, criador e intérprete da vida*, o que significa colocar-se diante de um sistema interpretativo que se vincule à vida cotidiana, desde a matriz sensível da corporeidade, passando pela experiência do entrelaçamento ação/sentido/linguagens de um ser encarnado e situado.

O educador necessita reconhecer-se pelo seu potencial de revelar a vocação dos educandos fazendo emergir os seus possíveis por realizar. Uma de suas tarefas “*es impulsar la búsqueda, motivar las inquietudes y curiosidades de cada persona y apoyarla y acompañarla*”

para que explore sus potencialidades, muchas veces escondidas o enterradas” (TRIGO; MONTROYA, 2009, p. 58).

Veza ou outra, as vocações dos educando são submetidas a processos valorativos. O educador, consciente disso, deve sensibilizar e aguçar suas percepções e sua imaginação para criar referenciais valorativos que contemplem e celebrem as conquistas e os horizontes abertos pela ação, e não somente organizar sistemas aferidores de desempenho.

Uma experiência educativa organizada pela ideia dos possíveis por realizar é similar ao que ocorre nos jogos eletrônicos de estratégia aonde “as fronteiras desconhecidas vão se abrindo”. A princípio, não se tem a noção de direção e ocorrência ao abrir o campo de jogo. Os horizontes vão se descortinando a cada passo. O que se sabe é que é necessário ir, explorar e enfrentar o desconhecido, fazendo emergir a realidade para a compreensão. As interpretações das possibilidades das situações novas por desvelar e descobrir, a amplitude das fronteiras e das bordas que compõem a formação do *ser-motricio* é onde o educador deve entrever e criar as atmosferas da experiência educativa, tal como a metáfora “dos jogos de estratégia” exemplifica. É possível ao educador encontrar modos de fazer emergir no educando a força imperiosa da desejabilidade pela ação criadora e pela interpretação da vida, despertar o *ser-motricio* pela sua natureza essencial, explorando suas curiosidades e inquietações.

O educador tem em mãos a possibilidade de potencializar os processos valorativos para celebrar as conquistas, os avanços, e o conjunto de experiências vividas e incorporadas. Para ser coerente com a atmosfera do ato criador, o educador necessita avançar na admiração que sente sobre o modo de *ser-motricio* de seus educandos, para tal, vale admirar o que *são* e trabalhar no auxílio constante no melhor do que *podem ser*.

O educador, sensibilizado a atender as provocações da realidade e nela identificar-se *co-implicado*, não para se submeter a suas circunstâncias de modo passivo, alheio às responsabilidades de transformá-la, e não para achar-se potente para ativamente “intervir” a seu modo, mas, numa interatuação inspirada pela voz média, ser o intérprete da realidade e, a partir de seus modos compreensivos, dialogar com seus pares a fim de estabelecer suas estratégias para interatuar.

É válido ressaltar que essa perspectiva compreensiva é relativamente distinta da ideia de “intervenção” já que essa, por sua vez, tende a ser menos dialógica, como ocorre nas

intervensões cirúrgicas ou policiais. O educador, para ser coerente com as interpretações aqui refletidas, deve ser o interlocutor, o intérprete e tradutor das ações criadoras, pois sabe que o *ser-motricio* forma-se na complexidade e não é tão somente pelas “intervensões” de um sobre o outro, ou sobre os problemas do cotidiano. A intervenção (enquanto ação intencional) deixa de considerar o imponderável, quase ignorando o fluir e o fruir da experiência formativa e de suas implícitas nuances de imprevisibilidade⁸. Um exemplo é a pintura *suminagashi* (SANTOS, 2016) onde a ação do artista reconhece o imponderável na sua obra, já que a arte é pintar sobre a superfície da água, o que serve de metáfora para o modo de atuação do educador do *ser-motricio*.

O artista *suminagashi*⁹ não faz intervenções na água, dialoga e interatua com ela, seleciona suas ações considerando a imprevisibilidade do que está por vir. Ao redor da questão que torne compreensível o *eidós do educador do ser-motricio*, o trabalho com a arte *suminagashi* torna-a uma metáfora que vê no educador aquele que “deposita” a “tinta sobre a água” e vislumbra e conduz o imponderável que a “ação da água faz sobre a tinta”. A metáfora revela uma possível essência do educador do *ser-motricio*, ou seja, *propor e conduzir a experiência educativa por um curso onde seja possível vislumbrar horizontes do imprevisível, no curso da complexidade da motricidade humana, no aprender a ser-mais que emerge da co-implicação*.

Na experiência proporcionada, o *ser-motricio* deseja escapar do que aborrece e do que não tem sentido, onde não há a admiração e encantamento, onde não se observa a oportunidade de protagonizar e implicar-se com as proposições formativas. Por essa razão, ao educador é pertinente aguçar sua percepção e sensibilidade para captar os sentidos da ação de seus educandos que, aparentemente, soam desimportantes frente às habilidades e competências que acabam por revelar-se como o foco central das proposições educativas.

⁸ A intervenção toma como referência o dualismo já que tende a delimitar o fenômeno em duas distintas realidades. O conexionismo e, o termo interatuação, interlocução ou dialogicidade compreendem o fenômeno com uma 3ª força que integra os elementos, tornando a relação no mínimo tripartite. Nesse prisma, toda relação é mais do que uma realidade frente a outra. Significa compreender a realidade por *co-implicação*. Cf. WUNENBURGUER, J.J. **A razão contraditória**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

⁹ Arte *suminagashi*. Veja vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9nAez1H9iAw> .

O sentido íntimo do aprender consiste no conhecimento do mundo real e de sua estrutura e, por isso, para que haja verdadeira aprendizagem é necessário que o aluno seja guiado pelo caminho da admiração, de percepção do *mirandum*¹⁰, daquilo que é admirável, onde o mundo perde seu caráter evidente e cotidiano. Assim, do professor se exige – também dele – a capacidade de admirar-se! (LAUAND, 2013, p. 7)

É um tipo de sabedoria educativa incomum nas experiências educativas hodiernas em geral, tamanha perspectiva excessivamente instrumental que se observa, mas de grande importância para o *ser-motricio* que declara a intencionalidade e a energia focada do ser que busca a transcendência.

O educador deve substituir a postura hermética pela postura hermenêutica frente a aspectos muito caros à experiência educativa como: o afeto, a emoção, a *co-alegria* e a *co-implicação*. Para tal, requer a prática da paciência e a plena convicção do valor da experiência e da formação dos sentidos potencializados pelas múltiplas linguagens por onde a vivência do *ser-motricio* pode circular. É agir como um “captador” de potencialidades por revelar.

Ter sucesso nesse modo de atuação implica buscar nas ações de seus educandos os gradientes de possibilidades, e não adotar a perspectiva das impossibilidades ou incapacidades. O educador tem a valiosa oportunidade de apresentar possíveis leituras e traduções dos eventos e fenômenos aguçando a atenção e percepção de seus educandos a partir da postura hermenêutica, capaz de conduzir e acrescentar às experiências, sentidos apreciativos a partir do desvelar da vida.

Esse horizonte de revelação e tradução educativa frente aos fenômenos da ação humana equivale aos processos interpretativos que naturalmente se vivencia nas artes, por exemplo, como quando vamos a uma exposição e temos a oportunidade de participar de uma visita guiada, ou quando ouvimos comentários sobre um determinado filme, cujos destaques evidenciados pelo comentarista conduzem nossa percepção e apreciação. Ou mesmo quando ouvimos uma música a partir da orientação hermenêutica da obra com destaques para a instrumentação, estilo do compositor e estrutura da música. O mesmo processo apreciativo das artes pode ser referência para que o educador possa traduzir a preciosidade das expressões de

¹⁰ Cf. PIEPER, J. **Que é filosofar**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Pode ser compreendido como a força de ultrapassamento e transcendência, um abalo que invoca o ser ao filosofar.

um corpo que age com sentido essencialmente multilinguístico. Por esse motivo o educador necessita ampliar sua apropriação da relação ação-sentido-linguagens, ou, experiência, compreensão, interpretação e apreciação do *ser-motricio*.

O “âmbito” da experiência educativa

Emerge no educador a necessidade de potencializar-se como aquele que assume a responsabilidade de criar conexões para que se consolidem as complementaridades humanas, inclusive as de si mesmo, colocando-se na posição de figurar-se ao lado das carências e potencialidades dos educandos. Não é ação coerente com uma atuação dialogante, o educador colocar-se “entre” seus educandos e os “objetos de conhecimento” que se pretende conquistar, como no modelo tradicional da relação educativa formal. Há no educador do *ser-motricio* um estado idealizador dos possíveis de ação que os educandos devem experienciar e, nessas idealizações, sua ação compreensiva prescinde da formação do *âmbito da experiência educativa* que, de certo modo, transcendem a importante dimensão dos componentes da materialidade do aprendizado.

O acesso humano ao âmbito da experiência educativa não é proveniente somente da racionalidade e nem garantida pelas intermediações tecnológicas. É imprescindível que o educador seja consciente de sua importância na construção desse âmbito por onde fluirão as experiências criadoras de seus educandos, ou seja, dimensão de sensibilização para o aprendizado onde o *ser-motricio* pode contemplar e apreciar, numa condição de fluidez, como fenômeno dinâmico, inconstante e impermanente os objetos do conhecimento.

O âmbito, ou seja, a atmosfera onde a experiência educativa se desenvolve, é a dimensão onde o educador “abre” a realidade (como portal) para criar estímulos onde o *ser-motricio* possa realizar suas incursões. Organizar essa dimensão é criar um horizonte de interatuação educativa, onde a apropriação e expressão corpórea possam absorver os saberes pela ação criadora. É assumir o estado de invocação do ato educativo que fará emergir suas essências. O jogo, por exemplo, é a tradução da própria práxis criadora. É um passaporte para outra dimensão de viver, composta por outro modo de habitar a cotidianidade e, por essa característica, um caminho

facilitador da “boa atmosfera educativa”. No fenômeno do jogo facilmente nos transportamos para uma realidade que transfigura as noções de tempo e espaço, formando as condições propensas para presencializar a temporalidade com a totalidade da existência das estruturas não reflexivas, pré-reflexivas e reflexivas da corporeidade, elementos sensíveis e subjetivos que compõem a “atmosfera do *ser-motricio*”.

Resulta que, quanto mais intensa for a autenticidade da experiência educativa, quanto mais considerar a matriz sensível do corpo e mais reconhecer as potencialidades criadoras das ações dos educandos, maior será o potencial de *transbordamento da atmosfera da experiência educativa* na formação do *ser-motricio*.

Considerações finais

O educador é também o intérprete da dinâmica da experiência educativa, e assim, precisa considerar a complexidade que a experiência educativa contempla e promove, como algo inerente a atividade educadora. Resulta que a dinâmica dada pelo intenso diálogo dos muitos corpos interagindo numa vivência, pulsam suas estruturas inconstantes e impermanentes de seus modos de *ser-motricio* revelado na práxis criadora. Articular esses diálogos e suas dinâmicas é de domínio imprescindível ao educador do *ser-motricio*. Para assumir a complexidade como referência natural da dinâmica da experiência educativa o educador precisa especializar-se na complexidade humana, investindo na compreensão de seu si mesmo *co-implicado*. Dada à invocação das dimensões não reflexivas, pré-reflexivas e reflexivas nas ações humanas é evidente a importância e a potência educativa que conduz. A ampliação do apoderamento é resultado da ampliação da própria atmosfera criadora que o constitui. Propor e avaliar as ações humanas com finalidade educativa requer a delimitação ou compreensão de um universo de saberes que considerem a complexidade do sistema por suas interconexões.

O educador, desse modo, revelará as luzes e as sombras desse curso, dado pelos processos da sua própria experiência, compreensão, interpretação e apreciação. Deixar claro, se consciente for, que o conhecimento proveniente da experiência potencializada pelas múltiplas linguagens está além daquilo que a eficiência imperativa da racionalidade determina ao sair de

um ponto ao outro (cujos princípios são obscuros). Atingir as metas sem que se estabeleça um diálogo cuidadoso e reflexivo sobre os princípios norteadores da ação e da *co-implicação* com objetos e objetivos conquistados, faz da aceleração do percurso para se atingir metas um despropósito educativo. Vale contemplar os imponderáveis do percurso e neles interatuar. A previsibilidade que pretende a racionalidade instrumental não é garantia da totalidade do conhecimento que vive o corpo.

O educador refletirá coerência de seu papel se aceitar o convite para olhar seu próprio modo de *ser-motricio* e adotá-lo como referência, diga-se de passagem, impermanente, para a estruturação de suas proposições educativas. Daí tem a possibilidade de equalizar dimensões da experiência da ação no solo originário das percepções, valorando e conduzindo as compreensões e interpretações potencializadas pelas múltiplas linguagens, ou seja, uma atuação, e não uma intervenção, no intercurso da essência e da forma onde se pode, por exemplo, figurar a questão ética como desdobramento da *co-implicação*. Tarefa essa tão complexa como a própria natureza do *ser-motricio*, por isso, predisposta a considerar o imponderável como desdobramento das proposições educativas.

Para finalizar, e como modo de provocar outras reflexões que não aprofundaremos nesse estudo, há que considerar que enquanto exerce a função de educar, conduzir e auxiliar a formação de outros *seres-motricios*, pela própria natureza da *co-implicação*, o educador está formando a si mesmo continuamente, na mais autêntica situação formativa possível para um educador: viver a plenitude do ato educativo com a totalidade e autenticidade de seu *ser-motricio*, já que daí emerge uma potente atmosfera criadora. Pena é que muitos negam ou não enxergam essa condição e, por não potencializarem sua própria curiosidade epistemológica, perdem a grandiosa oportunidade de invocação de sua plenitude enquanto *seres-de-ação*, *seres-de-situação*, *criadores e intérpretes da vida*.

Como *seres-motricios*, e para organizar um projeto educativo que pretende dialogar com os desafios contemporâneos, necessitaremos de educadores que proporcionem uma educação que vá além das distinções disciplinares. A educação do *ser-motricio* não está num “lugar específico” e somente presente diante de uma compreensão disciplinar. Que sejam exploradas as múltiplas linguagens nas múltiplas experiências do corpo em ato intencional (motricidade) onde as corporeidades dos educandos e educadores possam *co-criar* distintos modo de ser.

Referências

- BEREOFF, P.S. Epistemologia da motricidade humana. **Revista Integração**. Ano XIII, n. 48, janeiro/fevereiro/março de 2007, p. 55-59.
- CRITELLI, D.M. **Análítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo, Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª edição, 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.19, janeiro/ abril de 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://wbbeww.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- LAUAND, J. O professor e a docência em Tomás de Aquino. **Revista Notandum**, ano XVI, n.33, setembro-dezembro de 2013, p. 05-12. Disponível em: <http://hottopos.com/notand33/05-12Jean.pdf> .
- LÓPEZ QUINTÁS, A. **Estética de la creatividad: juego, arte, literatura**. Madrid: Ediciones RIALP, 1998.
- _____. **O conhecimento dos valores: introdução metodológica**. São Paulo: É Realizações, 2016.
- MANERO, D.F.; COUTO, J.M.O.; TRIGO, E. Lenguaje y acción para la comprensión del ser. **Revista Cocar**. Belém, n.4, julho-dezembro de 2017, p. 57-72. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1557/900> .
- MANFRE, A.H. Velocidade e empobrecimento do pensar na escola: experiência (erfahrung), educação e formação. **Colloquium humanarum**. Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p.99-

106 abr/jun 2017. doi: 10.5747/ch.2017.v14.n2.h309. Disponível em:
<file:///c:/users/user/downloads/1747-7855-1-pb.pdf>.

MERLEAU PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIEPER, J. **Que é filosofar**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SANTOS, S.O. Suminagashi e a práxis da voz média: ensaio sobre motricidade humana, linguagem e educação. **Revista Conventit Internacional**. Cemoroc-Feusp/ IJI- Univ. Porto, n.20, janeiro-abril, p. 49-60, 2016. Disponível em:
<http://hottopos.com/convenit20/49-60Sergio.pdf>.

_____. *O ser-motricio*. **Revista International Studies on Law and Education**. Cemoroc/EDF- USP e Univ. do Porto, n. 27, setembro-dezembro de 2017, p. 37-48. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle27/37-48Sergio.pdf>

_____. *O ser-motricio e as realidades ambitais*. **Revista Notandum**. Cemoroc/EDF- USP e Univ. do Porto, n.46, janeiro/abril 2018, p. 87-98. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand46/7sergiof.pdf>

TRIGO, E. **Ciência e investigación encarnada**. España: Instituto Internacional del Saber , Colección Léeme 8, 2011.

_____. Investigación encarnada. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, julho-dezembro de 2011b, p. 7-18. Disponível em:
<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/192/165>.

_____. *Processos creativos en investigación cualitativa III: encarnando la investigación*. España: Instituto Internacional del Saber , Colección Léeme 21, 2017.

TRIGO, E.; MONTOYA, H. **Motricidad humana: política, teoría y vivencias**. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber – Colección Léeme, nº03, 2009.

WUNENBURGUER, J.J. **A razão contraditória**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.



V Seminário Internacional
de Pesquisa e Estudos Qualitativos

Foz do Iguaçu, 30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 2018

Pesquisa Qualitativa na
Educação e nas Ciências em Debate

**Do SIPEQ a sócio da SE&PQ:
torne-se um pesquisador em rede**