



Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa

Cristiano Mezzarobaⁱ

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil

Nicolás Carriquiribordeⁱⁱ

Universidade Nacional de La Plata, La Plata, Argentina

Resumo

O texto, caracterizado como um ponto de vista, propõe-se a refletir quanto à relação teoria e prática no contexto educacional, pensando na possibilidade de reflexão quanto a uma “teoria da prática educativa”, de acordo com o autor argentino Ricardo Crisorio. Conforme este mesmo autor, uma teoria da prática educativa deve ser elaborada no campo da educação e deve permitir-se ser útil sem ser complexa. Metodologicamente se recorreu à perspectiva analítica interpretativa para discutir as ideias de Crisorio na interface com o pensamento dos mais variados autores do campo da formação de professores. Assim, organizaram-se as análises, em que, num primeiro momento, foram apresentadas questões conceituais que demarcam a discussão, para, na sequência, ser exploradas compreensões, reflexões e questões na relação entre teoria e prática. Considerando a dimensão do tempo (reversível para a teoria e irreversível para a prática) e pensando que esses dois polos – teoria e prática – guardam aspectos relacionados à atividade humana que englobam o pensamento e a ação, são outros elementos refletidos no texto.

Palavras-chave

Teoria. Prática. Prática educativa. Ricardo Crisorio.

Theory and practice: essential questions for educational practice

Abstract

The text, characterized as a point of view, proposes to reflect on the relationship between theory and practice in the educational context, thinking about the possibility of reflection regarding a “theory of educational practice”, according to the Argentine author Ricardo Crisorio. According to this author, a theory of educational practice must be developed in the field of Education and must be useful without being complex. Methodologically, we used the interpretive analytical perspective to discuss Crisorio's ideas at the interface with the thoughts of the most varied authors in the field of teacher education. Thus, we organize the analyzes in which, at first, we present conceptual questions that demarcate the discussion, in order to, next, explore understandings, reflections and questions in the relationship between theory and practice. To consider the dimension of time (reversible for theory and irreversible for practice) and think that these two poles – theory and practice – encompass aspects related to human activity that englobe thought, action and performance are other elements reflected in the text.

Keywords

Theory. Practice. Educational practice. Ricardo Crisorio.



Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa

Resumen

El texto, caracterizado como un punto de vista, se propone reflexionar en torno a la relación teoría y práctica en el contexto educativo, considerando la posibilidad de reflexión sobre una “teoría de la práctica educativa”, de acuerdo con el autor argentino Ricardo Crisorio. Según el autor, una teoría de la práctica educativa debe elaborarse en el campo de la educación y debe permitirse ser útil sin ser compleja. En su metodología, se utilizó la perspectiva analítica interpretativa para discutir las ideas de Crisorio en la interfaz con los pensamientos de los más variados autores en el campo de la formación docente. Por lo tanto, se organizó el análisis, en un primer momento, presentando algunas notas conceptuales que delimitan la discusión, para luego explorar comprensiones, reflexiones y preguntas en la relación entre teoría y práctica. Teniendo en cuenta la dimensión del tiempo (reversible para la teoría e irreversible para la práctica) y pensando que estos dos polos – teoría y práctica – mantienen aspectos relacionados con la actividad humana que abarcan el pensamiento y la acción, estos son otros elementos reflejados en el texto.

Palabras clave

Teoría. Práctica. Práctica educativa. Ricardo Crisorio.

1 Considerações iniciais

Dizemos que os alunos sabem quando eles conseguem reproduzir exatamente o que nós dizemos: isso é uma boa prática educativa? (CRISORIO, 2014, tradução nossa).

Neste texto, caracterizado como um ponto de vista, refletimos quanto à problemática sempre presente que envolve a relação teoria e prática, suscitada a partir da provocação do que seria uma teoria da prática educativa. Vejamos: na própria formulação daquilo que propomos problematizar neste exercício reflexivo, os termos “teoria” e “prática” estão aí, presentes, não opostos, juntos. Entretanto, quando se pauta essa reflexão sobre teoria e prática, tão presente ao campo educacional, há um senso comum, mesmo naqueles agentes pertencentes a este campo, que procura contrapor um termo ao outro, em geral, com a frase: “Na prática, a teoria é outra!”, ou ainda “Falar e teorizar é muito fácil, quero ver fazer na prática”.

Partimos do pressuposto de que, para que haja uma prática educativa, não há como se pensar tal ação senão numa constante articulação entre teoria e prática, termos

constantemente situados em polos separados, inclusive opostamente. Há quem diga que teoria e prática são paralelas que nunca se cruzam, ou seja, caminham paralelamente, mas sempre afastadas, sem diálogo, sem conexões. Interessante seria pensar, sob nosso ponto de vista situacional – ou, como diria Bourdieu (2001), a partir de nossas posições no campo, enquanto agentes – que não há como escrever este texto senão como uma “prática” a partir de reflexões teóricas.

Portanto, por que separar uma da outra? Por que a dificuldade de as articular? Se tanto se valoriza o ensino superior, por que aquilo que o caracteriza, que seria uma formação teórico-conceitual como algo científico sendo apresentado e apreendido pelos acadêmicos, é cada vez tratado com descaso principalmente em cursos de formação de professores, nos cursos de Pedagogia e licenciaturas diversas? Observamos que há uma crítica constante aos cursos de Pedagogia, por exemplo, no sentido de que são cursos com carga excessivamente “teórica” (no Brasil, por exemplo).

Assim, na formulação desse ponto de vista, inicialmente procuramos trazer os significados, oriundos de dicionários (gramatical, filosófico, teórico, educacional, etc.), de alguns termos, como “teoria” e “prática” e também seu sentido comum. A partir disso, utilizando-nos de alguns autores do campo das Ciências Humanas e Sociais, como Adorno (2008), com alguns de seus aforismos em *Minima moralia*, e Rancière (2013) e suas lições sobre a emancipação intelectual, entre outros (inclusive da Educação Física, campo do conhecimento ao qual nos vinculamos), exploraremos a temática exercitando formas possíveis de pensar uma articulação coerente entre teoria e prática no campo educacional, em especial no campo da Educação Física escolar.

Elaborar essa reflexão¹, então, torna-se um exercício necessário e imprescindível para seguir pensando sobre uma questão intrínseca às práticas educativas – desde a formação humana à formação profissional –, que é a relação teoria-prática. Devemos nos perguntar, ao nos situarmos no campo educacional, o que fazemos com os outros? Não podemos ter a falsa ideia de que o “objeto” da educação

¹ As reflexões aqui apresentadas são inicialmente o resultado da participação de um dos autores em um seminário especial realizado no primeiro semestre de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulado “Para uma teoria da prática educacional”, cujos professores foram o professor doutor Ricardo Crisorio (La Plata/Argentina) e o professor doutor Alexandre Fernández Vaz (UFSC). Posteriormente eles obtiveram um foco dos dois autores, quando Nicolás Carriquiriborde, então estudante de mestrado da Universidade Nacional de La Plata (UNLP), fez um intercâmbio acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) de outubro a dezembro de 2019.

seja o/a aluno/a, ou seja, o “sujeito” não pode ser o “objeto”. O objeto é o conhecimento, e esse conhecimento, em sua construção/transmissão/transformação, é sempre produzido/transmitido/transformado numa constante relação teórico-prática entre sujeitos ou agentes.

Antes de partirmos às questões conceituais, é importante apresentarmos dois pressupostos principais para que possamos pensar em uma teoria da prática educativa, conforme apontado por Crisorio (2014): 1. Ela deve ser elaborada no campo da Educação; 2. Ela deve servir, deve ser útil, de modo que alguém possa se servir dela.

Além desses dois pressupostos, é necessário, sempre que estivermos tratando da dimensão do humano, considerar a *diversidade humana*, assumindo todas as contradições que implicam o que é o ser humano. Assim, perguntamo-nos: como produzir teoria no campo educacional que nos permite abarcar diferentes fatos? Parece-nos que, ao adentrar na discussão, mais que respostas, vamos encontrando problemáticas a serem colocadas e discutidas; aparecem dúvidas que complexificam a tentativa de abarcar e conceitualizar essa relação.

Giddens (2005, p. 528, tradução nossa), por exemplo, ao tratar do campo sociológico, em especial do pensamento teórico na Sociologia, considera que a variedade teórica do campo, que poderia ser um problema e um ponto fraco da Sociologia, caracteriza-se justamente pelo contrário: “[...] a variedade teórica nos livra do dogma”. Em relação à dimensão humana, continua o sociólogo considerando que:

O comportamento humano é complexo e multifacetado, sendo bem pouco provável que uma única visão teórica pudesse cobrir todos os aspectos. A diversidade no pensamento teórico proporciona uma rica fonte de ideias que podem ser aproveitadas na pesquisa, além de estimular as capacidades imaginativas tão essenciais para o progresso do trabalho sociológico. (GIDDENS, 2005, p. 528, tradução nossa).

Adorno (2008), em *Minima moralia*, livro repleto de aforismos, traz reflexões a partir da vida danificada. Para ele, a vida da sociedade de então está lesada, danificada. Em alguns de seus aforismos (uma sentença breve, uma “máxima”), o referido autor remete à questão da teoria e prática, principalmente pelo descaso que a sociedade vem tendo em relação à teoria. No aforismo “Criança com água do banho”, Adorno (2008, p. 40, tradução nossa) escreve que: “Desde que se expulsou a utopia e se exige a unidade de teoria e prática há um excesso de prática. O medo da impotência da teoria

oferece o ensejo de vender a alma ao todo-poderoso processo de produção e com isto reconhecer de vez a impotência da teoria”.

Um pouco adiante, segue: “Seres humanos que se relacionam não deveriam silenciar sobre seus interesses materiais nem os nivelar, mas incorporá-los refletidamente na sua relação e com isso ultrapassá-los” (ADORNO, 2008, p. 41, tradução nossa). Podemos depreender disso uma forte crítica de Adorno à perda do peso que a teoria tem sobre a prática. Isso se manifesta em nosso mundo moderno pelo pragmatismo de ser prático, útil, objetivo, rápido, o que acaba por não produzir enfrentamentos, o que se apresenta também como algo errôneo, tendo em consideração que uma teoria da prática possui sua utilidade e legitimidade.

Parece-nos que atualmente pensa-se em algo apenas para “dar conta” das questões práticas. No campo da formação profissional, em especial na Pedagogia (e talvez em outras licenciaturas), a caracterização curricular se configura pela “formação espelho”², que comprova, de certo modo, a crítica de vanguarda de Adorno quanto à depreciação das questões teóricas na formação humana: ao futuro professor cabe passar bastante tempo na escola, seu futuro lócus profissional, observando práticas de professores que já atuam naquele contexto, em vez de ser apresentado (e aprender/apreender) a teorias, conceitos, proposições didático-pedagógicas e discussões epistemológicas da formação humana, social e cultural.

Outro aforismo que podemos trazer ao nosso exercício reflexivo intitula-se “Para Marcel Proust”, no qual Adorno (2008) comenta que nem o trabalho intelectual consegue ficar livre das aporias do mundo administrado. Os intelectuais, defende Adorno (2008), precisam de independência e autonomia³. Essa questão dos intelectuais é algo que

² A “noção do espelho”, quando você pensa sobre a formação de professores, seria a maneira como você tenta abordar a prática como algo que promove a aprendizagem de futuros professores, embora se saiba que essa experiência não explica uma formação real completa, abrangente e crítica (MEZZAROBBA, 2016).

³ O que Adorno diria se estivesse vivo quando soubesse do movimento que no Brasil é conhecido como “Escola sem Partido”? É um movimento que, desde 2004, embora sem tantas abordagens, foi iniciado pelo promotor do estado de São Paulo Miguel Nagib, que criou, coordenou e difundiu o movimento que estava se expandindo sob o pretexto de várias “bandeiras” (ideológicas, religiosas, mercadológicas, etc.). Então, a Câmara dos Deputados começou a discutir, através do Projeto de Lei nº 867/2015 (do deputado Flavio Augusto da Silva, do Partido Social Cristão de São Paulo), que seria uma forma de censura aos professores brasileiros e limitaria sua própria autonomia e liberdade de pensamento ao atuar na educação de jovens e adultos, difundindo um discurso de “neutralidade ideológica” contra a “doutrinação” que certos professores fazem em suas aulas (tipificando “assédio ideológico” na sala de aula como “crime”). Com a destituição da presidente Dilma Rousseff em 2016 e

Adorno (2008, p. 18, tradução nossa) está sempre abordando: “[...] uns precisam se ajustar para poderem viver, e aqueles que poderiam viver sem isso são rejeitados porque não querem ajustar-se”.

No aforismo “Quando malvados te atraem”, Adorno (2008) não vê na sociedade administrada qualquer possibilidade de um grupo de resistência. Retorna novamente à questão/papel dos intelectuais, pensando que há um conformismo para essa classe: “[...] cresce de tal modo o esforço para produzir algo que de algum modo se sustente que quase ninguém consegue levá-lo a cabo. Além disso, a pressão do conformismo, que pesa sobre todo produtor, deprime por si mesma sua autoexigência” (ADORNO, 2008, p. 25, tradução nossa).

Nesse ponto de vista, então, refletimos sobre a relação entre teoria e prática, pensando em uma *teoria da prática educativa*. No primeiro momento, como vimos, trouxemos uma breve contextualização que demarca a discussão e, na sequência, exploramos compreensões, reflexões e questões dessa relação.

2 Teoria e prática: compreensões, reflexões, questões

Passemos às possíveis compreensões dos termos que estamos considerando como centrais neste nosso exercício reflexivo. Começaremos, antes disso, pelo termo “senso comum”, pelo caráter que este determina naqueles termos-chave à nossa reflexão. Para o Dicionário de Teoria Cultural e Educação (SILVA, 2000, p. 99, tradução nossa), “senso comum” é um termo que, a partir das análises e teorizações do filósofo italiano Antonio Gramsci, seria o “[...] conjunto de pressupostos que fazem parte das visões de mundo pouco organizadas, contraditórias e fragmentadas de qualquer sociedade. Num sentido amplo, o conjunto dos pressupostos sociais que são aceitos sem questionamentos”. Procuraremos nos afastar de tal pressuposto, já que nos colocamos a questionar e a problematizar os termos centrais: primeiro “teoria”, depois “prática”.

as eleições presidenciais em 2018, o movimento se espalhou e cresceu em controvérsia, gerando movimentos de resistência, principalmente de agentes que trabalham em escolas e universidades, que afirmaram que não é “Escola sem Partido”, mas sim uma “Escola sem Liberdade”. O ano de 2018 terminou e o projeto acima mencionado não foi votado pela Comissão da Câmara, sendo temporariamente “arquivado”. Embora não tenha se tornado lei, é inegável que a proposta teve um forte impacto na educação brasileira, principalmente no que se refere à qualidade da educação, em termos de dogmatismo, censura e perseguição. Para mais informações, consulte Polizel (2019).

Segundo o Dicionário Aurélio (2004), em língua portuguesa, a palavra “teoria” pode contemplar diversas denotações. Oriunda do grego “*theoría*”, seria “[...] ‘ação de contemplar, examinar’; ‘estudo’”, e ainda:

1. Conhecimento especulativo, meramente racional. 2. Conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência. 3. Doutrina ou sistema fundado nesses princípios. 4. Opiniões sistematizadas. 5. Noções gerais; generalidades: *a teoria do cinema*. 6. Suposição, hipótese. 7. Utopia; quimera. [...] 11. Filos. Conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos ou de acontecimentos que se oferecem à atividade prática. 12. Lóg. Do ponto de vista estritamente formal, o sistema de proposições em que não se encontram proposições contraditórias, nem nos axiomas, nem nos teoremas que deles se deduzem.

Percebemos, portanto, variadas significações, desde aquelas que podem ser compreendidas como algo que diminui a potência do termo, como o fato de ser uma utopia, uma quimera⁴, ou uma mera suposição, até aquelas que delegam à teoria uma opinião mais sistematizada, configurando-se numa arte ou numa ciência, baseada em princípios, permitindo a criação de noções gerais. Já no Dicionário de Língua Espanhola da Real Academia Espanhola, o termo “teoria” está assim explicitado:

1. f. Conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. 2 f. Serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. 3 f. Hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella. 4 f. Entre los antiguos griegos, procesión religiosa. Teoría de cuerdas, o teoría de supercuerdas. 1 f. Fís. teoría unificada del universo, en la que se afirma que los constituyentes básicos de la naturaleza no son partículas fundamentales, del tipo del electrón, sino ultradimensionales llamados cuerdas. En teoría. 1 loc. adv. Sin haberlo comprobado en la práctica. (RAE, 2019).

Temos algumas similaridades entre o Dicionário da Língua Espanhola com o que aparece no Dicionário de Língua Portuguesa, principalmente quando a teoria é colocada como um conhecimento especulativo e se constitui em uma série de princípios ordenados que dão ordem aos fenômenos e se aplicam à ciência ou parte dela. Entretanto, no dicionário citado em língua portuguesa, não há oposição com a dimensão da prática, diferentemente do que ocorre na versão de língua espanhola, quando informa que teoria é algo que ainda não foi comprovado pela prática. Isso nos leva a interpretar a prática como sendo um critério de legitimação da teoria, hierarquizando ambas.

⁴ Ou como um “discurso vazio”, segundo Marcellino (1995, p. 74).

Quando buscamos o significado do verbete “teoria” num Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 183), encontramos o seguinte:

teoria (fr. *théorie*, do lat. e do gr. *theoria*). 1. Na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro. Sem preocupação prática. 2. Modelo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos que pretende estabelecer a verdade sobre esses fenômenos. Determinar sua natureza. Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, através de sua verificação, confirmação ou correção, explicar uma realidade determinada. Ex.: a teoria da relatividade de Einstein. Ver ciência; explicação; método.

Aqui, visualizamos uma dicotomia entre o que seria a experiência do mundo inteligível *versus* a experiência do mundo sensível. A teoria estaria ligada ao primeiro caso, sendo a razão e controle da experiência sensível. Seria o verdadeiro conhecimento que alcançamos exclusivamente pelo pensamento.

Passamos agora para o termo “prática”. No Dicionário Aurélio (2004), consta o seguinte em relação à “prática”: “[Dev. de *praticar*.] Substantivo feminino. 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, experiência, exercício. 3. Rotina; hábito. 4. Saber provindo da experiência; técnica. 5. Aplicação da teoria. [...] 8. Filos. Práxis (2). [Cf. *pratica*, do v. *praticar*]”. Percebemos, num primeiro olhar, a questão ligada à aplicação, à exercitação, algo que se realiza como hábito⁵, por meio de determinadas técnicas (mesmo que simples) que vão sendo rotinizadas. Também vemos acima uma relação com teoria, ou seja, a prática seria a aplicação de uma teoria. Quando visualizamos o significado de “prática” no Dicionário de Língua Espanhola (RAE, 2019), temos a seguinte descrição:

1. adj. Pertenciente o relativo a la *práctica*. 2. adj. Dicho de un conocimiento: Que enseña el modo de hacer algo. 3. adj. Experimentado, versado y diestro en algo. 4. adj. Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil. 5. adj. Que comporta utilidad o produce provecho material inmediato. 6. m. Técnico que, por el conocimiento del lugar en que navega, dirige el rumbo de las embarcaciones en la costa o en un puerto. 7. f. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas. 8. f. Destreza adquirida con el ejercicio de la *práctica*. 9. f. Uso continuado, costumbre o estilo de algo. 10. f. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones. 11. f. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión. [...] 12. f. Aplicación de una idea o doctrina. 13. f. Contraste experimental de una teoría. En la *práctica*. 1. loc. adv. Casi en realidad. Llevar a la *práctica*. 1. loc. verb. poner en *práctica*. Poner en *práctica*. 1. loc. verb. Realizar ideas, planes, proyectos, etc.

⁵ Uma tarefa ou ação, como regra, desprovida de sentido segundo Marcellino (1995).

Explicita-se a ideia de ação, de um fazer, uma experimentação, uma atuação, em vista de um fim prático a partir de um conhecimento dado. Ou, de igual modo, a ideia de um exercício que ocorre por hábito e ação contínua, a aplicação de uma teoria (por meio de uma técnica específica), bem como, conforme vimos, uma diferença colocada à prova na relação entre prática e teoria.

Esse mesmo verbete, no Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 155), é tratado da seguinte maneira:

práctica/práctico (gr. praktikós, de pratein: agir, realizar, fazer) Isso diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação do conhecimento em uma ação concreta e eficaz. Por exemplo: 'conhecimento prático'. Conhecimento empírico, saber fazer algo. Por exemplo: 'prática pedagógica', 'prática médica'. Oposto a teórico, especulativo. 2. Razão prática. Segundo Kant, respondemos à pergunta teórica 'o que podemos saber?'. Examinando as condições *a priori* do conhecimento; ao respondermos à questão prática, 'o que devemos fazer?', estabelecendo as leis da ação moral. 'Tudo na natureza age de acordo com leis. Há apenas um ser racional que tem a faculdade de agir a partir da representação das leis, isto é, a partir dos princípios, em outras palavras, que tem vontade. Uma vez que para derivar as ações das leis a razão é necessária, a vontade não é senão a razão prática' (Kant. *Metafísica dos costumes*).

Na própria definição filosófica do termo, “prática” se coloca como oposto de “teoria”. No exemplo mencionado, uma “prática pedagógica” seria oposta ao “conhecimento teórico”. É interessante perceber que, no exemplo acima, tal prática se oporia ao conhecimento teórico. Saber fazer algo e aplicar certas ações não estaria relacionado a um conhecimento no plano teórico. Pressupõe uma ação do sujeito sobre as coisas – como se a teoria também não fosse uma ação do homem sobre suas próprias questões/coisas, uma ação sobre o mundo.

O que fica claro até aqui é que, denotativa e filosoficamente, os termos “teoria” e “prática” são colocados como antagonistas, o que reforçaria também, em parte, o senso comum de que ambos não dialogam, excluem-se e tampouco se complementam. É perceptível que o senso comum determina uma primazia da prática sobre a teoria, sobrevalorizando aspectos práticos (da ação) em relação aos aspectos teóricos (do conhecimento e do pensamento mais racional e reflexivo).

Para Pinto (1995), há a necessidade de pensarmos em uma ponte entre ambas, já que nem toda teoria é inteiramente traduzida em prática e nem toda prática é inteiramente teorizável. Segundo tal autora: “A teoria e a prática são polos que têm o seu sentido

próprio, mas, ao mesmo tempo, mantêm entre si uma relação recíproca e simultânea de autonomia e dependência de um em relação ao outro” (PINTO, 1995, p. 137).

Há que se considerar, entretanto, uma diferença entre teoria e prática: situa-se em relação ao tempo – teoria e prática apresentam-se a ele de maneiras diferentes. O tempo da teoria é reversível, o tempo da prática não é (por exemplo, o planejamento da aula podemos refazê-lo; já o tempo da prática, do acontecimento da aula, é inexorável – tempo lógico, tempo cronológico) (CRISORIO, 2014).

Desse modo, poderíamos pensar que a prática está regida pelas ações, é o momento em que predomina o tempo das ações, da tomada de decisões afetando a própria prática. Incorporando essa dimensão, podemos afirmar que na prática não há um regresso possível. Por outro lado, a teoria é uma prática de outra ordem, é um tempo de reflexão. É um tempo que se distancia da ação, é um tempo, se assim podemos denominar, reversível. De modo simples, podemos dizer que na dimensão prática prevalece a ação, não a reflexão. Do mesmo modo, na dimensão da teoria prevalece a reflexão, e não a ação.

Crisorio (2014), ao interrogar-se sobre a relação teoria e prática, pergunta: tal oposição ou relação tensa entre ambas seria apenas uma questão de linguagem, de construção discursiva? Em vários âmbitos da vida cotidiana, em especial do universo acadêmico, deparamo-nos com dicotomias⁶: *natureza x cultura; sujeito x alma; pensamento x ação; teoria x prática*. Não podemos pensar que há algo plenamente “puro”. As teorias nada mais são do que produtos do pensamento e da *linguagem humana*. Assim, provavelmente qualquer tentativa de transformar a oposição explícita entre teoria e prática estaria mais no plano possível das palavras do que das ações.

Se tomamos a interpretação *foucaultiana* sobre práticas como “sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento” (CASTRO, 2011, p. 316, tradução nossa), podemos afirmar que, em cada ação, *na prática*, existe uma série de regras, de *conjuntos práticos* (FOUCAULT, 1991) que organizam esses modos de agir, essas ações. Nessa perspectiva, podemos fazer uma distinção entre práticas e ações, em que

⁶ Para Marcellino (1995, p. 74, tradução nossa), “dicotomia” é a “[...] divisão de um conceito em dois outros, geralmente contrários, que esgotam sua extensão”. Em suas reflexões, ele aborda a dicotomia da relação teoria/prática, na qual, segundo esse autor, “[...] elas são carregadas de uma divisão, uma cisão, que se apresenta como antagonista, muitas vezes, e que não deveria ser assim, pelo próprio significado de cada um deles. Além disso, eles devem ser entendidos, englobados em um único conceito, que não esgota seu comprimento e não os coloca em campos contraditórios”.

estas são habitadas por um conjunto de afirmações que lhe dão significado e são as formas de atuação que os sujeitos possuem em um tipo específico de sistema prático, para que a ação não preceda a prática, muito menos possa ser separada dela; a ação prossegue e é o efeito da prática. Nesse sentido, qualquer possibilidade de percepção, pensamento e ação depende da estruturação de um determinado campo significativo que preexiste ao factual (LACLAU, 1996).

Então, já não apenas a ação, senão os modos de pensar, dizer e fazer se encontram habilitados por práticas, que, à maneira *foucaultiana*, são práticas discursivas. Aqui a noção de discurso se refere não a um conjunto de signos que designariam uma série de coisas, quer dizer, uma sorte de representação de coisas que estão aí antes ou mais além do discurso, senão, “[...] como o ato de significação que é espaço primário da objetividade” (BUENFIL BURGOS, 2008, p. 118, tradução nossa).

Sob essa óptica, o discurso antecede a ação e o pensamento, pois “[...] remete à totalidade significativa produtora de sentido que estrutura a vida social da qual os sujeitos não são plenamente conscientes” (SOUTHWELL, 2017, p. 121, tradução nossa). Assim, teoria e pensamento também são afetados pelas práticas discursivas na medida em que os entendemos como atividades propriamente humanas, as quais, portanto, são afetadas por uma ordem significativa que lhes outorga sentido.

Concordamos com Crisório (2018, p. 7, tradução nossa) que a prática:

[...] não supõe um sujeito praticante, que precede as práticas e as realiza; mas antes, indica um sujeito ‘praticado’, precedido pelas práticas e realizado nelas. Do mesmo modo, a ideia de pensamento não implica um sujeito que o pensa, preexistindo-se, senão um sujeito ‘pensado’, constituído em e pelo pensamento.

Delimitada a noção de prática e em articulação a ela, podemos conceituar os termos “teoria”, “pensamento” e “ação”, mas não mais a partir de alguma base transcendental que contém a essência de cada conceito, mas sim considerá-los como um tipo de atividade, isto é, não por causa de seu conteúdo como substantivo, mas como verbo.

Então, podemos vincular o pensamento à atividade de pensar. Nela predomina um tipo de atividade que busca refletir sobre algum aspecto, saber ou objeto. No pensamento predomina a atividade reflexiva. Pode ser sistemática ou não, comunicável,

verificável, entretanto não deixa de ser uma atividade do pensamento, da abstração, a qual pode prescindir da materialização de algo observável, palpável.

Teorizar também se refere a uma atividade do pensamento, porém de outro grau. Teorizar se vincula inevitavelmente com o conhecimento, o saber, porém, diferentemente do pensamento, deve guardar certo nível de sistematicidade, comunicabilidade e método. Teorizar é uma atividade reflexiva, sistemática, metódica, comunicável sobre algum aspecto qualquer da cultura.

Por outro lado, a ação supõe atuação, mover algo, afetar-se com algo. Não é uma abstração, supõe um movimento. Se agimos, afetamos algo. A variável *tempo* é irreversível, não há possibilidade de voltarmos atrás com o que já se afetou. Esclarecemos que não estamos afirmando que um pensamento e, mais ainda, uma teoria não afetam o curso de algo. Nossa argumentação propõe pensarmos na condição verbal e não substancial. Assim, podemos começar a abordar os termos “teoria” e “prática”, “pensamento” e “ação”, como intimamente relacionados, sem confundi-los, em sua distinção. A prática, no sentido que estamos desenvolvendo a argumentação, é o terreno discursivo que produz uma totalidade significativa em que os modos de pensar, dizer e fazer são afetados. Com isso, não há nenhuma atividade que ocorra por fora da prática (discursiva). Assim, nossas formas de pensar e atuar sempre estarão afetadas pela prática discursiva.

No entanto, isso não pode nos fazer confundir a atividade de pensar com a atividade de agir. Em uma prevalece a atividade da reflexão, da abstração: posso refletir sobre a ação que realizo em uma aula, um esporte ou no trabalho. Estou fora do tempo da ação, estou em um tempo reversível, analiso minha intervenção na aula, minhas decisões em um esporte e o desempenho de meu trabalho. A atividade de pensamento prevalece.

Na outra prevalece a ação. Se estou agindo, estou afetando o curso de algo, movo algo, eu fiz, eu ajo, não há como voltar atrás. O atleta executou, arrematou, finalizou. O professor interveio de uma determinada maneira na aula. O artista atuou, cantou, tocou. Não há ausência de pensamento, no entanto, é o tempo da ação.

Se nos prendermos a essas dimensões, podemos realocar a discussão entre teoria e prática de modo mais fácil (o que não significa dizer que se encerra a discussão). Há um tempo para a ação e um tempo para a reflexão, para o pensar. Isso

nos isenta, por outro lado, de supor que exista um conhecimento próprio da ação (ou o que se entende no senso comum como prática). O conhecimento surge da atividade reflexiva que exercitamos sobre algum objeto que é acionado. Não está no dado nem nas ações, mas está na reflexão. Quando uma reflexão se volta a um campo do conhecimento de maneira sistemática, comunicável, verificável e metódica, falamos de teoria. Recapitulando, com Crisorio (2014) podemos pensar tal relação como uma *teoria da prática educativa*, considerando que a teoria não resolve os problemas de uma prática. A teoria, precedendo a prática, ajuda a pensá-la. Conforme tal autor, a teoria serve para pensar a prática e ajudar na tomada de decisões.

Vemos, com isso, a necessidade de fugirmos de relações hierárquicas entre um e outro polo, ou seja, a teoria não deve ser encarada como algo utilitarista à prática, mas sim articulada a esta última, uma dialogando com a outra, uma mostrando caminhos possíveis à outra, no diálogo constante e com tensão a fim de superar os problemas pedagógicos (às vezes, extrapolam o âmbito pedagógico, dependendo de determinados contextos socioculturais) e orientar possibilidades às *problematizações* que ocorrem no cotidiano docente e da própria cultura escolar.

Ainda para Crisorio (2014), seguindo seus apontamentos sobre a temática levantada, uma *teoria satisfatória* precisa:

- ser simples, possuindo poucos elementos, o que lhe garantiria “potência” (em outras palavras, o foco é na objetividade, na concentração no objeto; mas também poderíamos pensar: simplificar para complexificar?);
- ser elegante: ou seja, que seu modelo tenha poucos elementos e que estes possam explicar e predizer de maneira simples seus resultados.

Talvez, pensando em formas de se ensinar – e aí a articulação teoria e prática –, deveríamos retomar a ideia de *problematização*. Se a educação é introduzir o jovem na cultura para que seja protagonista, participativo e crítico de seu mundo, então o exercício que permitirá a devida junção entre teoria e prática deveria ser pela *problematização*: as ações foram assim? São assim? Serão sempre assim? Deveriam ter sido sempre assim? Como serão se não forem do jeito que são agora? Tudo isso é *problematizar*, questionar o que é dominante (CRISORIO, 2014).

Isso nos remete ao que Rancière (2013, p. 44, tradução nossa) sugere em relação à maneira como o aluno deve ser tratado no contexto escolar: “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito”. Rancière (2013, p. 51, tradução nossa) ainda, a nosso ver em uma “sugestão” de como lidar com o exercício de problematização por parte do professor, indica que: “Há sempre alguma coisa que o mestre pode lhe pedir [ao aluno] que descubra, sobre a qual pode interrogá-lo e verificar o trabalho de sua inteligência”.

Pensando no âmbito da relação professor-aluno e no trabalho teórico-prático do mestre em relação àqueles sob sua responsabilidade pedagógica, Rancière (2013, p. 56-57, tradução nossa) oferece-nos mais algumas “pistas” do que pode ser uma *prática educativa* mais eficiente:

É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a sem-razão – em que excedem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente.

O exercício constante da busca da excelência – não estamos falando em *perfeição*, que historicamente pautou cursos de *aperfeiçoamento* de professores – em relação à formação de professores exige que a relação entre teoria e prática seja tratada de forma equilibrada, que uma não se sobreponha à outra, para que, no exercício das práticas educativas, o conhecimento seja abordado e trabalhado em sua amplitude, complexidade e profundidade, permitindo que fenômenos contingenciais, tão presentes no âmbito educativo, não sejam desconsiderados porque a *teoria* não os antecipou, mas sim porque são próprios da prática.

Contreras (2012, p. 288, tradução nossa), fazendo referência à questão da prática educativa, principalmente quanto à forma como as políticas públicas desestabilizam e desmobilizam a dimensão da formação humana por via da autonomia escolar, chama a atenção para o fato de que a escola não se torne “[...] uma instituição voltada para si mesma, como uma empresa que deve definir seu produto [...]”. Segundo

tal autor, isso implicaria um ensino que perde seu “[...] sentido político (que significaria a consciência da educação como prática que tem pressupostos e consequências sociais, devendo ser objeto de participação, deliberação e acordo social), ficando transformado em uma questão meramente técnica” (CONTRERAS, 2012, p. 288, tradução nossa).

Então, não podemos perder de vista que, na discussão presente, em relação ao par teoria-prática, a dimensão política deve ser colocada como aspecto relevante, porque de nada serve uma teoria que não se aplique ao contexto educativo e pedagógico, da mesma forma que de nada serve uma prática (ações, técnicas, fazeres) que se supõe vazia de significados à vida em sociedade dos seres aprendentes.

Sobre isso, Giroux (1997, p. 29, grifo nosso) traz a seguinte contribuição e também nos ajuda a pensar a prática educativa contextualizada e politizada:

[...] Ao politizar-se a noção de escolarização, torna-se possível elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular. As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. [...] Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, *combinarão reflexão e ação* no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração.

Considerando a produção existente no âmbito da educação, em especial as discussões que envolvem teoria e prática, sabemos que o paradigma da racionalidade técnica, que tem como princípio uma solução instrumental aos problemas, não dá conta da complexidade que envolve os contextos diversos das práticas educativas. Giroux (1997, p. 25, tradução nossa) recorda que: “[...] na visão de mundo dos tradicionalistas, as escolas são simplesmente um lugar de instrução. Ignora-se que as escolas também são lugares políticos e culturais [...]”.

A partir de um olhar epistemológico às práticas, temos a contribuição de autores como Charlot (2005)⁷ y Tardif (2000)⁸, os quais investigam os *saberes docentes*; assim como de Schön (1992)⁹, que trata quanto ao *professor reflexivo*, ou mesmo Stenhouse (1975, 1991)¹⁰ em relação ao *professor pesquisador*. Além deles, também temos as produções quanto ao *intelectual crítico*, envolvendo Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren e também Antonio Gramsci: autores que pensam e problematizam o intelectual como categoria central que permite articular as dimensões políticas e pedagógicas, cujo objetivo principal é a emancipação humana.

3 Considerações finais

É possível depreendermos que há uma busca incessante no campo educacional para melhor entender e melhor se apropriar nessa aventura que é pensar a relação teoria e prática, na vigilância de não cair no senso comum, o qual se mostra, mesmo com os avanços no campo científico e no contexto educacional, como um grande “inimigo” das práticas pedagógicas educativas dos professores.

Terminando este nosso exercício reflexivo, no contexto desta tensa relação entre teoria e prática, procuramos, sem cair nas oposições vigentes ou na forma atual de se sobrevalorizar os aspectos práticos da formação em detrimento dos elementos teóricos,

⁷ Para Charlot (2005, p. 90), “Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção)”. Para ele, a formação de professores seria trabalhar com conhecimentos e práticas ou, em suas palavras, a prática do conhecimento e o conhecimento da prática, essa tensão constante – ou mediação – entre o abstrato e o concreto.

⁸ Tardif (2000) afirma que os cursos de formação não foram responsáveis por uma formação profissional adequada, pois se concentram no conhecimento científico, propondo que o conhecimento produzido pelos próprios professores seja utilizado no cotidiano escolar. Além disso, o autor classifica o conhecimento profissional dos professores (temporário, plural, heterogêneo, personalizado, situado, com marcas do ser humano) e defende o abandono da lógica disciplinar em favor de uma lógica profissional focada no estudo das obras reais do professor.

⁹ Segundo Schön (1992), temos como entender as atividades espontâneas da vida cotidiana a partir do *conhecimento em ação*, que é um conhecimento tácito, espontâneo e assistemático; e pela *reflexão em ação*, ou seja, a reflexão feita para analisar algo diante de uma situação em que nos encontramos. Para o referido autor, é o processo de *reflexão em ação* que transforma o profissional em investigador no contexto da prática, entendendo que o professor não depende de técnicas preestabelecidas, cria uma nova maneira de ver o problema.

¹⁰ Stenhouse (1991) propõe que o professor tenha autonomia em relação à seleção e tratamento de conteúdos escolares, valorizando as pesquisas sobre a prática educacional, ou seja, defende que cabe ao professor pensar e produzir conhecimentos a partir da experiência prática de pesquisa em sala de aula.

visualizar aspectos de crítica e de criatividade quanto às práticas educativas. Com isso, queremos dizer que se apoderar da dimensão teórica, tomando contato com a realidade das práticas educativas, permitirá aos sujeitos do campo educacional pensarem em *teorias de suas próprias práticas educativas*, já que, como sabemos, quando nos referimos ao humano e em especial à sua educação/formação, não há formas mágicas, tampouco *receitas de bolo* que padronizam comportamentos, ações e objetivos únicos. Considerar, portanto, aspectos singulares de cada contexto educativo, formativo, social e cultural permitirá que cada agente desse campo exerça sua *atividade humana* e mobilize tanto elementos reflexivos como ações práticas contextualizadas.

Se entendermos as práticas educativas como ações pensadas, refletidas e experimentadas pelos docentes como *intelectuais transformadores*, então sabemos a necessidade de combinar a reflexão e a ação, ou seja, teoria e prática, com um olhar para uma educação que problematize a realidade, opere no presente e revele mecanismos de injustiça, dominação e opressão, sempre recorrentes e insistentes.

Assim, quando retomamos à epígrafe deste texto, em que Crisorio (2014, tradução nossa) questiona: “Dizemos que os alunos sabem quando eles conseguem reproduzir exatamente o que nós dizemos: isso é uma boa prática educativa?”, fica evidente que na educação atual a reprodução sem reflexão e com puro automatismo já não pode ser considerada uma *prática educativa* coerente com os indivíduos que hoje participam do campo educativo e formativo.

Uma *teoria da prática educativa* deve ser formulada por cada sujeito que atua em seu contexto, a partir das várias teorias existentes (que poderão ser “testadas”, mas, antes disso, devem ser apresentadas, apreendidas, refletidas, questionadas, tensionadas) e acionadas no seu contexto específico. Recordando, como sustenta Crisorio (2014), uma *teoria da prática educativa* deve desenvolver-se dentro do campo da educação e deve ser útil para seus agentes e participantes. Mas atenção: não estamos nos referindo a um certo “ecletismo”, algo bastante em moda atualmente (o que anula conhecimentos epistemológicos de base), e sim ao entendimento da cultura mosaico que são os campos formativos, sendo que cada campo profissional elege suas teorias, metodologias e conhecimentos gerais e específicos.

É necessário que sejamos apresentados a todos esses conhecimentos – teóricos, processuais, metodológicos, práticos e técnicos – para tomarmos posição no

campo do qual fazemos parte: que saibamos falar e argumentar pedagogicamente, com propriedade teórico-prática, sobre aquilo que fizemos em nosso dia a dia!

4 Referências

- ADORNO, T. W. *Minima moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: 70, 2001.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (Org.). *Giros teóricos de las ciencias sociales y las humanidades*. Córdoba: Comunicarte, 2008.
- CASTRO, E. *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- CHARLOT, B. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. In: CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. p. 89-99.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CRISORIO, R. Práticas corporales en educación corporal. In: COLOQUIO ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO, 1., 2018, Montevideo. *Ponencia...* Montevideo: ISEF-UdelaR, 2018.
- CRISORIO, R. *Seminário especial: por uma teoria da prática educativa*. Exposições no Seminário Especial realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2014.
- FOUCAULT, M. *¿Qué es la ilustración?*. Madrid: De la Piqueta, 1991.
- GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOLANDA, A. B. *Dicionário Aurélio Eletrônico*. Versão 5.0. São Paulo: Positivo Informática, 2004.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 7, n. 8, p. 73-78, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22598/20592>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MEZZARROBA, C. A formação de professores de Educação Física: tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 20, n. 1, p. 109-123, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/download/4154/2930>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PINTO, L. M. S. M. Na prática a teoria é outra. Será mesmo?. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 7, n. 8, p. 134-138, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22604/20598>. Acesso em: 25 jun. 2014.

POLIZEL, A. Percepções do movimento Escola sem Partido: currículos pastorais e o professor como catequista. *Amazonida*, Manaus, v. 4, n. 1, p. 1-16. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4942>. Acesso em: 9 nov. 2019.

RAE – Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: RAE, 2019. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUTHWELL, M. El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. In: PADIERNA JIMÉNEZ, M. P.; GARCÍA CONTRERAS, M. (Org.). *Lo político en las subjetivaciones*: una década de investigaciones desde el análisis político de discurso. Investigación Social y Análisis Político de Discurso. Madrid: Plaza y Valdés, 2007.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Cristiano Mezzaroba, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação

 <http://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

Doutor em Educação, mestre em Educação Física e bacharel em Educação Física e Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Contribuição de autoria: Participou de todas as etapas de elaboração e desenvolvimento do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1835801891069733>

E-mail: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Nicolás Carriquiriborde, Universidade Nacional de La Plata (UNLP), Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, Curso de Mestrado em Educação

 <https://orcid.org/0000-0003-3656-7984>

Professor de Educação Física. Mestre pela Faculdade de Ciências Humanas e Educacionais da UNLP. Órgão Interdisciplinar, Centro de Educação e Sociedade – Instituto de Pesquisa em Humanidade e Ciências Sociais.

Contribuição de autoria: Participou de todas as etapas de elaboração e desenvolvimento do artigo.

E-mail: nicolas.carriquiriborde@gmail.com

Editor responsável: Hugo Heredia Ponce

Pareceristas ad hoc: Marta Extremera e Manuel Romero Oliva

Como citar este artigo (ABNT):

MEZZAROBA, Cristiano; CARRIQUIRIBORDE, Nicolás. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2807>.



Recebido em 18 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 15 de maio de 2020.

Publicado em 27 de maio de 2020.

