



Pressupostos teórico-filosóficos das pedagogias críticas da Educação Física: a recepção “dos debates Rorty & Habermas” por Bracht e Almeida

Theoretical-Philosophical Assumptions of Critical Pedagogies in Physical Education: The Reception of the Rorty & Habermas Debates by Bracht and Almeida

Supuestos Teórico-Filosóficos de las Pedagogías Críticas de la Educación Física: La Recepción de los “Debates Rorty & Habermas” por Bracht y Almeida

Galdino Rodrigues de Sousa¹

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Wanderley Cardoso de Oliveira²

Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei/MG, Brasil

Recebido em: 13/03/2026

Aceito em: 30/04/2026

Resumo

Problematiza-se a recepção dos debates entre Richard Rorty e Jürgen Habermas, compilados por Souza (2005), no campo da Educação Física brasileira, a partir da leitura realizada por Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida (2008). Busca-se compreender de que modo esses autores, até o momento os únicos a estabelecer tal interlocução, mobilizam o diálogo entre os dois filósofos para discutir questões teóricas e pedagógicas da área, especialmente no intuito de renovar as pedagogias críticas e seus pressupostos teórico-filosóficos. Trata-se de um ensaio teórico de natureza hermenêutico-epistemológica, ancorado na correlação de fontes bibliográficas. Analisa-se como as perspectivas rortyana e habermasiana tensionam concepções de verdade, racionalidade e prática pedagógica no campo da Educação Física. Como principal contribuição, evidencia-se a reconfiguração do movimento crítico na Educação Física brasileira, bem como o fomento de novas problematizações teóricas e pedagógicas.

Palavras-chave: Richard Rorty. Jürgen Habermas. Educação Física. Filosofia. Epistemologia.

Abstract

This article problematizes the reception of the debates between Richard Rorty and Jürgen Habermas, compiled by Souza (2005), within Brazilian Physical Education, based on the interpretation developed by Valter Bracht and Felipe Quintão de Almeida (2008). It seeks to understand how these authors — thus far the only ones to establish such an interlocution — mobilize the dialogue between the two philosophers in order to discuss theoretical and pedagogical issues in the field, particularly regarding the renewal of critical pedagogies and theoretical-philosophical assumptions. The investigation, of a bibliographical and analytical nature, is situated within the scope of epistemological activity in Physical Education, emphasizing the ways in which the Rortyan

¹ E-mail: galdinorodrigues@yahoo.com.br

² E-mail: woli@ufsj.edu.br

and Habermasian perspectives challenge conceptions of truth, rationality, and pedagogical practice. As its main contribution, the essay highlights the reconfiguration of the critical movement in Brazilian Physical Education, as well as the emergence of new theoretical and pedagogical problematizations.

Keywords: Richard Rorty. Jürgen Habermas. Physical Education. Philosophy. Epistemology.

Resumen

Este artículo problematiza la recepción de los debates entre Richard Rorty y Jürgen Habermas, compilados por Souza (2005), en la Educación Física brasileña, a partir de la lectura realizada por Valter Bracht y Felipe Quintão de Almeida (2008). Se busca comprender de qué manera estos autores —hasta el momento los únicos en establecer tal interlocución— movilizan el diálogo entre los dos filósofos para discutir cuestiones teóricas y pedagógicas del área, particularmente con el fin de renovar las pedagogías críticas y sus supuestos teórico-filosóficos. Se trata de un ensayo teórico de naturaleza hermenéutico-epistemológica, sustentado en la correlación de fuentes bibliográficas. Se analiza cómo las perspectivas rortyana y habermasiana tensionan las concepciones de verdad, racionalidad y práctica pedagógica en el campo de la Educación Física. Como principal contribución, se evidencia la reconfiguración del movimiento crítico en la Educación Física brasileña, así como el fomento de nuevas problematizaciones teóricas y pedagógicas.

Palabras clave: Richard Rorty. Jürgen Habermas. Educación Física. Filosofía. Epistemología.

Introdução

O presente artigo insere-se no dossiê temático “Educação Física, Educação e Formação Humana: Pressupostos Teórico-Filosóficos”, organizado pela revista *Instrumento: estudo e pesquisa em Educação*, em parceria com o Grupo de Trabalho de Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Partindo das provocações propostas pelo dossiê, o estudo contribui para a discussão dos pressupostos teórico-filosóficos e de suas respectivas influências na Educação Física escolar, especialmente no que se refere à atividade epistemológica no âmbito das perspectivas críticas.

De modo geral, a epistemologia pode ser compreendida como o campo da filosofia que se ocupa das questões relativas ao conhecimento. Trata-se de uma reflexão que abrange desde sua própria definição, isto é, o que significado do conhecer, até sua possibilidade, ou seja, se e em que medida o conhecimento é possível. Inclui, ainda, indagações sobre os objetos do conhecimento, aquilo que pode ser conhecido, de seus limites, até onde é possível conhecer, e os processos por meio dos quais o conhecimento se produz, isto é, como ou de que modo se conhece.

Por essa razão, a epistemologia é frequentemente denominada “teoria do conhecimento” e, em determinados contextos, aproxima-se também daquilo que se convencionou chamar de “filosofia da ciência”. Toda atividade científica ou prática voltada à produção de conhecimento lida, de forma explícita ou implícita, com essas questões ou, ao menos, pressupõe determinadas respostas a elas. Nesse sentido, uma das tarefas centrais da epistemologia consiste precisamente em explicitar os

pressupostos teórico-filosóficos que sustentam os diferentes campos e suas formas de produção de conhecimento.

De acordo com Gamboa (2018), a epistemologia, no campo da Educação Física, refere-se aos pressupostos teórico-filosóficos presentes nos diferentes projetos de delimitação da área como um possível campo acadêmico-científico, compreendida como interpretação constante dos saberes construídos. Historicamente marcada por perspectivas de cunho biomédico e tecnicista, a Educação Física passou por significativas transformações em sua fundamentação, especialmente a partir da década de 1980, com o Movimento Renovador da Educação Física (MREF) e o fomento das pedagogias críticas.

Na esteira do que apontam Sousa (2023) e Sousa e Almeida (2021), o cenário nacional da época, marcado por recessão econômica, favoreceu que a articulação entre política, economia e educação se constituísse como eixo privilegiado das interpretações teórico-filosóficas das pedagogias críticas entre as décadas de 1980 e 1990. Autores como Bracht (1986), Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Junior (1991), Kunz (1991, 1994), Medina (2018) e Soares *et al.* (1992), entre outros, exerceram papel central nesse primeiro momento. O marxismo, em sua vertente mais ortodoxa, exerceu influência significativa sobre os debates inaugurais do MREF, especialmente por meio da pedagogia histórico-crítica no campo da Educação.

No final dos anos 1990 e, especialmente, a partir dos anos 2000, novas demandas epistemológicas e diálogos com outras correntes filosóficas ampliaram o escopo das problematizações críticas na Educação Física. O MREF, sem abandonar suas matrizes críticas, passou a se deparar com perspectivas interpretativas oriundas de diferentes tradições filosóficas, conforme indicam Daolio (2010) e Sousa (2023). Um exemplo desse processo pode ser observado na influência dos pensamentos de Richard Rorty e Jürgen Habermas na área (Almeida, 2014; Almeida; Vaz, 2011a, 2011b; Bracht; Almeida, 2008; Bracht; Almeida, 2011).

Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida podem ser considerados interlocutores centrais de distintas tradições filosóficas no âmbito da Educação Física, notadamente das reflexões de Rorty e Habermas, cuja articulação com o campo educacional tem contribuído para a renovação e o aprofundamento das discussões filosófico-críticas na área³. O presente texto tem por objetivo examinar a recepção dos debates entre Rorty e Habermas, conforme compilados por Souza (2005), no contexto

³ Cabe ressaltar as contribuições de Alexandre Vaz citadas no parágrafo anterior, inclusive nas interpretações de Rorty e Habermas operadas por Bracht e Almeida, todavia, reconhecendo que elas foram desenvolvidas no âmbito da Educação.

da Educação Física brasileira, considerando seu papel no processo de reconfiguração das pedagogias críticas empreendido por esses autores.

O estudo desenvolve-se a partir do artigo *O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Física* (Bracht; Almeida, 2008), tomado como corpus central da análise em razão de sua relevância e singularidade no campo. Tal texto é articulado às leituras de Souza (2005), que sistematiza os principais eixos do debate filosófico entre Rorty e Habermas. Nesse percurso analítico, o estudo orienta-se pela seguinte questão-problema: de que modo a recepção dos debates entre Rorty e Habermas contribuiu para reconfigurar os fundamentos teórico-filosóficos das pedagogias críticas na Educação Física? Trata-se de um ensaio teórico de natureza epistemológica, fundamentado em uma abordagem hermenêutico-interpretativa, desenvolvido a partir da análise bibliográfica.

Nessa perspectiva, a análise não se orienta por procedimentos de verificação ou generalização empírica, mas por um movimento interpretativo que busca compreender os deslocamentos conceituais operados por Bracht e Almeida (2008) na apropriação do debate entre Rorty e Habermas, tomando a recepção como categoria analítica central. Tal opção metodológica ancora-se na concepção de epistemologia como interpretação constante dos saberes produzidos no campo da Educação e da Educação Física (Gamboa, 2018) e dialoga com a tradição hermenêutica, segundo a qual a compreensão constitui sempre um processo histórico e linguístico, marcado pela rejeição da neutralidade e do representacionismo.

Essa rejeição, bem como sua própria necessidade, torna-se, no campo da Educação (Física), ainda mais evidente quando se contrastam duas perspectivas distintas: a da explicação ou do entendimento e da compreensão ou da interpretação (hermenêutica). Enquanto as coisas são entendidas, as pessoas são compreendidas. Entende-se algo; compreende-se alguém. A compreensão não dispensa a emoção, os afetos e a empatia. Ao contrário, requer contato e convívio, não havendo nela espaço para o sujeito frio e distante do entendimento.

Está-se, assim, diante de duas maneiras de conceber o conhecimento das coisas e dos outros. Em uma delas, considera-se que, para conhecer, deve-se manter distância, sem se confundir com aquilo que se busca conhecer; na outra, ao contrário, entende-se que o conhecimento exige proximidade e envolvimento. A primeira perspectiva, como mencionado anteriormente, foi iniciada na filosofia moderna com René Descartes. Nela, estabelece-se uma separação radical entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido.

Na outra perspectiva, inserido no interior do fenômeno que pesquisa, o pesquisador já não pode conceber-se como uma consciência pura ou uma razão objetiva que, exterior ao mundo e à história, conhece tudo à distância, em plena segurança e neutralidade. No contato direto com os saberes e fazeres do ambiente de pesquisa, a ideia de um sujeito que atribui sentido ao vivido a partir de uma posição objetiva e desinteressada deixa de ter lugar. Nessa perspectiva de conhecimento por contato corporal, as ações, as práticas cotidianas, as vidas e as pesquisas possuem sentidos que não são construídos de cima para baixo por um sujeito absoluto, mas produzidos nas experiências compartilhadas.

Vê-se, portanto, ao seguir essa vereda epistemológica, o que os debates de Rorty e Habermas têm a dizer.

“Os debates Rorty & Habermas” (Souza, 2005) e seus respectivos pressupostos teórico-filosóficos

Para Domingues (2017), em seu livro *O continente e a ilha*, a filosofia contemporânea desdobrou-se em duas vias. Uma delas diz respeito à perspectiva da ilha, vinculada às tradições inglesa e norte-americana, na qual, na esteira da filosofia analítica, a epistemologia ou filosofia da ciência é desenvolvida como extensão da lógica e da filosofia da linguagem. A outra diz respeito à perspectiva continental europeia, na qual a epistemologia ou a filosofia da ciência é elaborada “[...] na esteira da história da ciência e da filosofia” (Domingues, 2022, p. 25).

A partir do debate que será acompanhado a seguir, e em consonância com Domingues, é pertinente afirmar que Rorty navega a partir da ilha, ao passo que Habermas percorre a tradição continental. Embora seja possível situar ambos no interior da virada linguística da filosofia, essa proximidade não se mantém da mesma maneira quando entram em cena as discussões acerca do estatuto da verdade, da linguagem e do conhecimento.

O debate entre Rorty e Habermas, de acordo com Souza (2005), surgiu como desdobramento de tensões intelectuais acumuladas ao longo da segunda metade do século XX acerca do estatuto da racionalidade, do papel da filosofia e dos fundamentos da democracia. O encontro entre esses dois projetos filosóficos tornou-se inevitável à medida que ambos passaram a disputar o sentido contemporâneo de conceitos-chave como verdade, objetividade, consenso, democracia e emancipação.

Para José Crisóstomo de Souza (2005), responsável por compilar em formato de livro os dois encontros entre Rorty e Habermas, que resultaram na obra *Filosofia, racionalidade e democracia: os*

debates entre Rorty & Habermas, ambos os pensadores destacam-se entre os intelectuais mais relevantes da contemporaneidade. Esses encontros ocorreram em momentos distintos, mas guardam, segundo o próprio Souza (2005), significativa continuidade, constituindo o eixo central de exposição a seguir.

O primeiro debate concentrou-se na situação contemporânea da filosofia e na problematização do relativismo frente aos ideais éticos e políticos iluministas. Realizou-se em um evento promovido pelo Instituto de Filosofia e Sociologia da Academia Polonesa de Ciências, em Varsóvia, sendo publicado inicialmente no volume *Debatendo o Estado da Filosofia* (Niznik; Sanders, 1996). Nessa ocasião, Habermas critica em Rorty aquilo que denomina de posições “antiplatônicas e contextualistas”. Em resposta, Rorty recorre a uma narrativa histórica alternativa em defesa de seu “secularismo romântico”. Esses textos foram publicados na compilação de Souza (2005) sob os títulos *A volta ao historicismo* e *Para emancipar a nossa cultura*, respectivamente.

Os materiais que constituem o segundo debate são oriundos da coletânea *Rorty e seus críticos* (Brandon, 2000), iniciada com o texto de Rorty intitulado *Verdade, universalidade e política democrática*. Nele, o autor apresenta suas posições pragmatistas sobre esses temas, dirigindo-se a Habermas, especialmente em contraposição ao seu viés universalista-kantiano, retomando questões discutidas no primeiro debate, ocorrido em Varsóvia. Esse texto, que inaugura o segundo debate, é seguido por um novo comentário de Habermas, intitulado *A virada pragmática de Richard Rorty*.

Por fim, apresenta-se uma tréplica por Rorty, intitulada *Realidade objetiva e comunidade humana*. Também nesses textos, as questões relativas à verdade e ao conhecimento, ao contextualismo e ao racionalismo aparecem vinculadas às preocupações de ambos os autores com a implementação de ideais éticos mais generosos (Souza 2005).

Completam a obra, em apêndice, três outros textos marcados por posicionamentos conflituosos entre os autores: *Reflexões sobre o pragmatismo*, de Habermas; uma resenha de Rorty sobre *Verdade e Justificação*, de Habermas; e a conferência *Grandiosidade universalista, profundamente romântica e finitude humanista*, de Rorty. Segundo Souza (2005), esses materiais evidenciam também a evolução recente das posições de Habermas e Rorty, decorrente da própria e fecunda troca de ideias entre ambos.

No que tange aos pressupostos teórico-filosóficos mobilizados nos debates apresentados, cabe destacar, inicialmente, que Rorty alcançou notoriedade internacional a partir da publicação de *A filosofia e o espelho da natureza* (1979). Nessa obra, o autor empreende uma crítica sistemática ao

modelo epistemológico moderno que concebe a filosofia como disciplina fundacionista, encarregada de fornecer fundamentos últimos e universais para o conhecimento. Rorty questiona, sobretudo, a pretensão da filosofia de ocupar uma posição privilegiada de acesso à verdade, entendida como correspondência entre linguagem e realidade.

A crítica rortyana dirige-se ao que Rorty identifica como o núcleo comum da tradição epistemológica moderna, presente tanto no racionalismo quanto no empirismo: a metáfora representacional da mente como um “espelho da natureza”. Segundo essa concepção, o conhecimento verdadeiro dependeria da capacidade de as crenças refletirem fielmente uma realidade objetiva, independentemente das práticas linguísticas e sociais. Ao rejeitar essa imagem, Rorty abandona a concepção correspondentista de verdade e propõe uma reorientação pragmatista e historicista da filosofia, na qual o conhecimento deixa de ser compreendido como representação e passa a ser entendido como prática social situada.

Dessa forma, o pragmatismo rortyano não visa substituir um fundamento por outro, mas abandonar a própria exigência de uma fundamentação última. A filosofia deixa de ser concebida como tribunal da razão e passa a ser interpretada como uma atividade cultural entre outras, comprometida com a interpretação, a redescritção e a ampliação de vocabulários. Como observa Souza (2005), trata-se de uma proposta explicitamente não fundacionista, na qual a racionalidade não é garantida por critérios universais a-históricos, mas emerge das práticas contingentes de justificação compartilhadas por comunidades humanas concretas. O historicismo de Rorty implica, portanto, reconhecer a contingência tanto dos conceitos quanto dos valores, deslocando a questão da verdade para o âmbito da solidariedade e da conversação democrática.

Essa posição conduz Rorty a um secularismo que ele próprio caracteriza como “romântico”, no qual os ideais ético-políticos iluministas, como liberdade, tolerância e democracia, são defendidos não com base em fundamentos racionais universais, mas a partir de lealdades históricas, narrativas culturais e compromissos contingentes. A crítica ao platonismo, frequentemente apontada por Habermas (Souza, 2005), refere-se precisamente à recusa rortyana de qualquer distinção forte entre aparência e essência, entre opinião e verdade última, o que leva seus críticos a identificarem em sua proposta o risco de um relativismo normativo.

Habermas, por sua vez, embora reconheça o impacto decisivo da crítica pragmatista de Rorty ao fundacionismo epistemológico, segue um caminho distinto. Como o próprio Habermas reconhece em *Verdade e Justificação* (1999), a virada pragmatista foi fundamental para o abandono de uma concepção

estritamente epistemológica da razão. No entanto, ao contrário de Rorty, Habermas não renuncia à ideia de validade universal, buscando reformulá-la em termos intersubjetivos e procedimentais, especialmente, no que se refere à racionalidade.

O projeto habermasiano desloca a racionalidade do âmbito da consciência individual para o domínio da linguagem e da comunicação. A partir da teoria do agir comunicativo, a razão deixa de ser entendida como faculdade representacional e passa a ser concebida como competência prática exercida em processos discursivos orientados ao entendimento mútuo. A verdade, nesse quadro, não é garantida por uma correspondência metafísica com a realidade, mas tampouco se reduz à mera aceitação comunitária contingente. Ela remete a pretensões de validade que podem ser criticadas e justificadas racionalmente em condições ideais de discurso (Habermas, 1999).

Diferentemente de Rorty, Habermas sustenta que a filosofia ainda possui um papel crítico-normativo irrenunciável, sobretudo no que diz respeito à fundamentação procedimental da democracia e dos direitos. Sua virada pragmática não implica abdicar do universalismo, mas reconcebê-lo em termos pós-metafísicos. Nessa perspectiva, a universalidade não reside em conteúdos substanciais a priori, mas nas condições formais da argumentação racional e do reconhecimento recíproco entre sujeitos capazes de linguagem e ação.

É justamente nessa tensão entre contextualismo historicista e universalismo discursivo que se inscrevem os debates entre Rorty e Habermas. Ambos compartilham a crítica ao fundacionismo clássico e à metafísica da consciência, mas divergem profundamente quanto ao estatuto da verdade, ao alcance da racionalidade e ao papel normativo da filosofia nas democracias contemporâneas. Enquanto Rorty aposta na contingência, na conversação e na solidariedade como substitutos das antigas fundações filosóficas, Habermas insiste na necessidade de preservar critérios racionais de validade capazes de sustentar projetos emancipatórios em contextos pluralistas.

A interpretação de Bracht e Almeida (2008)

No campo da Educação Física, Bracht e Almeida (2008) interpretam que, apesar de partirem de pressupostos distintos, o desenvolvimento teórico de Rorty e Habermas converge em dois aspectos centrais: a “linguistificação” da razão, marcada pela virada linguística, e o reconhecimento prático-social do conhecimento, da realidade e da presença humana no mundo, característico da virada pragmática e contextualista. Entretanto, os autores destacam que, apesar dessas aproximações, a noção de verdade

permanece como o principal ponto de ruptura entre as perspectivas filosóficas dos dois pensadores. Enquanto Rorty defende um contextualismo pragmatista, no qual a verdade não ultrapassa a justificação situada, Habermas sustenta a necessidade de um fundamento normativo universal capaz de transcender os contextos e de orientar a busca cooperativa pelo entendimento racional.

Na visão rortyana, a verdade não se distingue daquilo que está justificado para uma audiência específica. Mais importante do que universalizar pretensões de validade seria ampliar audiências capazes de aceitar discursos de justificação comprometidos com ideais democráticos e solidários. Habermas, por sua vez, insiste que a linguagem traz em si a exigência de diferenciação entre o que é válido localmente e o que pode ser aceito universalmente, de modo que a categoria de verdade continue operando como referência normativa indispensável.

Quadro 1

Habermas e Rorty: pressupostos teórico-filosóficos em comparação por Bracht e Almeida (2008)

Para Rorty:	Para Habermas:
– Verdade é simplesmente o nome de uma propriedade em que todos os enunciados verdadeiros compartilham o que eles têm em comum. – Rorty duvida que haja muito a dizer sobre esse traço comum e, por isso, não vê grande necessidade do vocábulo “verdade”, principalmente quando ele vem acompanhado da insistência (habermasiana) em universalizar as pretensões de validade presentes em uma dada comunidade de justificação. – Conforme a tese de Rorty, a distinção entre o que é justificado em um dado contexto e sua verdade para além dele torna-se desnecessária. Mais profícuo seria direcionar o desejo universal de verdade, presente em Habermas, para a esperança, esta sim universal, de justificação. – O que importa, portanto, não é a força do argumento mais racional, como propõe Habermas, mas a força do argumento que melhor funciona para uma determinada audiência, sempre situada historicamente. Somente esse procedimento poderia revelar algo útil sobre a verdade, sem a necessidade de universalizá-la.	– Toda prática linguística implica a constituição de um campo pragmático universal que fundamenta a linguagem empírica, preservando a verdade como categoria filosófica distinta daquilo que apenas se afirma como verdadeiro e garantindo a possibilidade de diferenciar verdade e justificação. – Essa distinção fornece um referencial normativo que permite compreender como uma justificação contextual pode apontar para uma verdade independente do contexto, posição rejeitada por Rorty, que relativiza essa relação às diferentes audiências. – Contudo, Habermas reconhece que o entendimento racional obtido em condições ideais de fala não garante sua efetividade no mundo da vida, o que o levou a revisar sua teoria, articulando a aceitabilidade racional a um conceito pragmático, não epistêmico, de verdade. – Assim, Habermas passa a enfatizar o papel de uma verdade “bifronte”, mediadora entre a certeza da ação e a validade discursiva, que orienta as práticas cotidianas por meio de pretensões de validade sustentadas intersubjetivamente.

Fonte: elaborado pelos autores (2026), inspirado em Bracht e Almeida (2008) e em Souza (2005).

A partir desse debate, Bracht e Almeida (2008) indicam que a tensão entre contextualismo e universalismo não é meramente filosófica, mas carrega implicações diretas para a educação e, em particular, para a Educação Física. Os autores ressaltam que uma das consequências mais relevantes da

conversação entre Rorty e Habermas para a Educação Física é a necessidade de que as teorias pedagógicas se tornem mais pragmatizadas e contextualizadas, ou seja, mais vinculadas ao mundo da vida e às experiências concretas de professores, alunos e demais protagonistas escolares. Tal movimento exige que as pretensões normativas das teorias sejam constantemente submetidas ao crivo das práticas, reconhecendo que, por mais consistentes que sejam, podem não corresponder aos anseios e às necessidades da realidade cotidiana.

Nessa perspectiva, assim como Rorty e Habermas, Bracht e Almeida (2008) partilham a crítica a modelos fundacionistas que pretendem impor à prática um saber absoluto e hierarquicamente superior. Afirmam que nessa linha se situam Rorty e Habermas, admitindo a contingência das proposições normativas bem como uma deficiência crônica da teoria no que diz respeito à sua capacidade de orientar a prática. Apesar desse ponto comum, as posturas dos dois filósofos apontam caminhos com sutis, porém nevrálgicas, diferenças para a prática pedagógica da Educação Física.

Na primeira perspectiva, de inspiração rortyana, a verdade se reduz à utilidade das crenças no interior de comunidades específicas de justificação, o que implica compreender a prática não como mera aplicação da teoria, mas como espaço de produção de conhecimento. Desse modo, o saber acadêmico e o saber escolar diferenciam-se mais por seu estatuto político e retórico do que por qualquer pretensão epistemológica de superioridade. Em consequência, não haveria critérios universais capazes de hierarquizar tendências pedagógicas ou determinar previamente quais seriam mais críticas ou verdadeiras, cabendo ao professor atuar como “terapeuta da linguagem”, capaz de problematizar pressupostos e ampliar audiências de justificação.

Se seguirmos Rorty, então não possuímos critérios externos ou transcendentais a priori, que, como o olho de Deus, permitiriam julgar se uma posição ou visão pedagógica está mais próxima do real, da verdade ou o grau de criticidade das proposições. Devemos admitir a contingência de nosso conhecimento (educacional), já que a validade de nossas afirmações sobre o real é sempre situada e circunscrita ao contexto da comunidade envolvida, não existindo qualquer fundamento capaz de fazer nossa audiência educacional inclinar-se por uma direção democrática (só há a própria tradição em que estamos imersos no processo de socialização) (Bracht; Almeida, 2008, p. 129).

Na segunda perspectiva, inspirada em Habermas, embora se compartilhe da crítica ao fundacionismo, recusa-se o contextualismo radical de Rorty e insiste-se na necessidade de manter a categoria de verdade como referência normativa. A noção habermasiana de verdade bifronte instiga o professor de Educação Física a articular ação e discurso. De um lado, reconhecem-se as certezas

provisórias e contingentes que orientam a prática; de outro, preserva-se a exigência de uma universalidade crítica capaz de diferenciar persuasão de argumentação racional, doutrinação de aprendizagem e ação estratégica de ação comunicativa. Nesse quadro, a teoria não se sobrepõe à prática, mas fornece um ponto de apoio para problematizá-la, preservando a tensão entre ambas e mantendo viva a consciência da falibilidade e da necessidade de revisão contínua (Bracht; Almeida, 2008).

A questão que aqui se coloca, a partir da interpretação de Bracht e Almeida (2008), é se os discursos pedagógicos da Educação Física devem ancorar-se em fundamentos universais de validade, como propõe Habermas, apesar de sua proposição de uma verdade bifronte, ou se devem assumir sua condição contingente e contextual, como sugere Rorty. Dessa disputa emerge a possibilidade de repensar a Educação Física não apenas em termos teóricos, mas como prática social constituída na linguagem, na negociação de sentidos e na produção de justificações que orientam o agir pedagógico.

Bracht e Almeida (2008) indicam que a superação da distância entre teoria e prática não se realiza pela subordinação de uma à outra, mas pelo reconhecimento de sua interdependência. Enquanto o contextualismo de Rorty valoriza o caráter contingente e plural dos saberes docentes, a proposta habermasiana de racionalidade comunicativa assegura a possibilidade de crítica e de orientação normativa. Entre ambas as perspectivas, abre-se um campo fértil para repensar a Educação Física como prática pedagógica construída no diálogo, na problematização e na tensão permanente entre o que os professores fazem, o que as teorias prescrevem e o que as comunidades escolares demandam.

Bracht e Almeida (2008) interpretam o debate entre Rorty e Habermas com potencial de deslocamento da pedagogia crítica da Educação Física, que deixaria de exercer função de “legislar” sobre a prática supostamente correta para assumir a tarefa de interpretar, traduzir e dialogar entre diferentes práticas pedagógicas. Isso significa reconhecer que cada prática produz suas próprias verdades, sempre provisórias e revisáveis no processo de conversação. A crítica, nesse contexto, deixa de se fundamentar em uma concepção correspondentista de verdade e passa a ser medida pelo impacto público e pela legitimidade obtida no diálogo entre diferentes agentes educacionais.

Nesse horizonte, o professor “da escola” não precisa mais submeter sua prática a um tribunal da Razão ou às prescrições universais, mas participar de uma esfera pública em que o valor do discurso depende de sua ressonância. Essa proposta de pedagogia crítica, portanto, não busca selecionar uma

única via verdadeira, mas construir canais de interpretação e tradução entre diferentes tradições, favorecendo o reconhecimento mútuo e a revisão contínua. Esse deslocamento exige uma “humildade epistemológica”, que reconhece a contingência da linguagem e a pluralidade de sentidos como elementos constitutivos da cultura escolar. Assim, longe de representar uma perda, tal perspectiva abre espaço para a renovação constante dos objetivos da Educação Física crítica, concebida como parte de uma comunidade ilimitada de conversação.

Em tom de considerações (reflexões) finais...

Ao retomar a recepção dos debates entre Rorty e Habermas no campo da Educação Física brasileira, a partir da leitura singular proposta por Bracht e Almeida (2008), este ensaio evidencia não apenas um episódio de interlocução filosófica, mas sobretudo um movimento de inflexão no interior das pedagogias críticas da área. Trata-se de uma inflexão que desloca o eixo da crítica de uma lógica predominantemente fundacionista e normativa para uma problematização mais sensível à contingência, à historicidade e às práticas concretas que constituem o cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, a contribuição do debate entre Rorty e Habermas (Souza, 2005), tal como apropriado por Bracht e Almeida (2008), não reside na escolha de um “lado vencedor”, mas na instauração de uma tensão produtiva que recoloca a relação entre teoria e prática em novos termos. A Educação Física deixa de ser pensada como campo de fundamentos últimos fornecidos por teorias críticas totalizantes e passa a ser compreendida como prática social discursivamente mediada, atravessada por disputas de sentido, justificações situadas e pretensões normativas sempre provisórias. Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que o estatuto crítico de uma pedagogia não se define apenas por sua filiação teórica, mas também pela forma como ela se legitima publicamente, dialoga com o mundo da vida e se mostra capaz de produzir efeitos emancipatórios em contextos concretos.

É nesse ponto que o diálogo com o dossiê *Educação Física, Educação e Formação Humana: Pressupostos Teórico-Filosóficos* se torna mais evidente. Ao problematizar os fundamentos que orientam a formação humana no interior da Educação Física, o dossiê convoca a área a refletir sobre os modos pelos quais suas teorias se relacionam com a prática pedagógica e com os desafios contemporâneos da escola. A recepção do debate entre Rorty e Habermas, tal como analisada neste ensaio, oferece um aporte para essa reflexão ao deslocar a epistemologia da Educação Física de uma

busca por garantias últimas para um exercício contínuo de interpretação, justificação e revisão crítica.

A leitura rortyana, ao enfatizar a contingência da linguagem e a centralidade das comunidades de justificação, contribui para desestabilizar pretensões epistemológicas hierarquizantes que historicamente marcaram as pedagogias críticas da área. Ao mesmo tempo, convida ao reconhecimento do saber docente e das práticas escolares como espaços legítimos de produção de sentido, rompendo com a lógica de subordinação da prática à teoria. Contudo, como indicam Bracht e Almeida (2008), essa valorização do contextualismo não pode prescindir de uma reflexão sobre os riscos de esvaziamento normativo da crítica.

É nesse ponto que a interlocução com Habermas se mostra decisiva. A noção de racionalidade comunicativa e, sobretudo, a ideia de uma verdade bifronte permitem preservar uma dimensão crítica que não se confunde com a imposição dogmática de fundamentos universais, mas que também não se dissolve na mera eficácia retórica ou na adaptação acrítica às tradições existentes. Para a Educação Física, essa perspectiva reforça a necessidade de manter viva a tensão entre ação e discurso, entre certezas práticas e exigências reflexivas, assegurando que a crítica não se limite à descrição das práticas, mas possa problematizá-las à luz de ideais democráticos e emancipatórios.

Desse modo, a principal contribuição epistemológica da recepção do debate entre Rorty e Habermas para as pedagogias críticas da Educação Física, realizada por Bracht e Almeida (2008), talvez resida na recusa simultânea de dois extremos: de um lado, o fundacionismo que pretende legislar sobre a prática a partir de teorias totalizantes; de outro, um relativismo que renuncia a qualquer pretensão de crítica normativa. Entre esses polos, abre-se um espaço fecundo para pensar a Educação Física como prática pedagógica situada, dialógica e politicamente comprometida, cuja legitimidade se constrói no confronto argumentativo, na ampliação das audiências de justificação e na disposição permanente para a revisão de seus próprios pressupostos.

À luz desse debate, a formação humana na Educação Física não pode ser reduzida nem à transmissão de conteúdos legitimados por uma razão instrumental, nem à celebração acrítica da diversidade de práticas corporais. Ela exige um trabalho pedagógico que reconheça a pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, seja capaz de problematizar as condições sociais, políticas e simbólicas que atravessam as práticas corporais na escola. Isso implica compreender o currículo, o ensino e a avaliação como espaços de negociação de sentidos, nos quais a crítica se exerce menos pela imposição de verdades e mais pela capacidade de tornar visíveis as tensões, exclusões e silenciamentos que

estruturam o cotidiano escolar.

Contudo, precisamente em razão de sua densidade teórica e de sua relevância no campo, tal leitura também apresenta silêncios e limites que merecem ser examinados filosoficamente. Um primeiro aspecto que poderia ter sido mais explorado por Bracht e Almeida refere-se à assimetria na apropriação das tradições filosóficas em disputa. Embora os autores apresentem de modo cuidadoso as posições de Rorty e Habermas, a leitura tende a enfatizar os ganhos pragmatistas do contextualismo rortiano, sobretudo no que concerne à crítica ao fundacionalismo e à revalorização das práticas pedagógicas, em detrimento de uma problematização mais aprofundada das exigências normativas presentes na teoria habermasiana. Ainda que reconheçam os riscos de relativização excessiva, Bracht e Almeida poderiam ter avançado mais na análise das consequências político-pedagógicas de uma crítica que abdica de critérios normativos mais robustos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, sociais e identitárias, como o brasileiro.

Outro ponto pouco explorado refere-se à relação entre linguagem, corporeidade e prática pedagógica. Ao dialogarem com Rorty e Habermas, Bracht e Almeida enfatizam o papel da linguagem e da justificação discursiva, mas não avançam de modo mais incisivo sobre como essas categorias se articulam com a especificidade da Educação Física enquanto campo marcado pela centralidade do corpo e do movimento. Uma possibilidade filosófica relevante seria tensionar a primazia da linguagem com abordagens que considerem o corpo como forma de expressão, produção de sentido e mediação pedagógica.

Por fim, ao se inscrever no campo da epistemologia da Educação Física, este ensaio reafirma a importância de compreender a crítica não como um patrimônio teórico consolidado, mas como uma prática histórica em permanente reconstrução. A recepção do debate entre Rorty e Habermas, longe de encerrar discussões, recoloca questões fundamentais para o presente e o futuro da área, indicando possíveis desdobramentos do artigo redigido por Bracht e Almeida (2008): como sustentar projetos pedagógicos democráticos em contextos de pluralismo e conflito? Como articular a contingência das práticas com exigências normativas de justiça e emancipação? E, sobretudo, como manter viva uma pedagogia crítica que não abdique de sua dimensão política sem se fechar em dogmatismos epistemológicos? Ao enfrentar essas questões, a Educação Física reafirma seu lugar no debate mais amplo sobre educação e formação humana, contribuindo não apenas com respostas, mas também com a disposição crítica de seguir perguntando, em diálogo com diferentes tradições filosóficas, com a escola

e com a vida social concreta.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; VAZ, Alexandre Fernandez. Richard Rorty e a “agenda pós”: críticas, interpretações, redescrições. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 295-324, 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pHXy6RSwp4QvD7pwPGkZSdb/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; VAZ, Alexandre Fernandez. (Re)descrevendo Foucault: com Rorty, contra Rorty. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 34, p. 193-214, 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/p6RqHcQgXKpsJnPBQRHFyNL/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Bauman entre Habermas e Richard Rorty: interpretações. In: ALMEIDA, Felipe Quintão de; BENTO, Maria Cristina Marcelino; RETZ, Raquel de Godoy (Org.). **Quem tem medo de Bauman**. 1. ed. Lorena/SP: CCTA, 2014, v. 1. p. 09-38.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/214>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A virada pragmática e a educação: implicações do debate entre Richard Rorty E Jürgen Habermas. **Educere et Educare**, Cascavel, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/5125>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRANDON, Robert. **Rorty and his critics**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DOMINGUES, Ivan. **O continente e a ilha**: duas vias da filosofia contemporânea. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017. 159 p.

DOMINGUES, Ivan. Entrevista com Ivan Domingues: Epistemologia das ciências humanas. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, n. 3, p. 13-32, jul./set., 2022.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52298, 2026.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

MEDINA, João Paulo. **Educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus Editora, 2018.

NIZNIK, Jozef; SANDERS, John. **Debating the State of Philosophy**. New York: Praeger, 1996.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1979.

SOARES, Carmem Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Galdino Rodrigues. Pedagogias críticas da Educação Física na “batalha de ideias”: analisando produções e compreensões contemporâneas e suas contraposições ao pensamento e às práticas pedagógicas conservadoras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 45, p. e20230051, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fKvDwtBMX3v9TRBWxfB8zp/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOUSA, Galdino Rodrigues; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogias (pós) críticas da Educação Física: uma leitura com Marcos Neira. *In*: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, **Anais [...]**, [S. l.], 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/16190>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SOUZA, José Crisóstomo de. **Filosofia, racionalidade, democracia**: os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

Revisão de língua portuguesa e de normas da ABNT realizada por: Consuelo Schliebe Porto.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Lucila Carneiro Guadalupe.