

REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS*

1, A liberdade como paradigma antropológico

I —A natureza, a história e Deus têm sido para o homem, quer os espaços, quer os limites da sua realização: horizontes da expansão do seu processo físico, temporal — metafísico (como humanidade e como indivíduo); barreiras ontológicas, éticas e gnoseológicas — limiares definidores do sentido antropológico[^]

A natureza foi lugar indefinido da subjectividade mítica, universo *poiético* e integrador para os jónicos, terreno maravilhoso da simbologia divina na tradição cristã, objecto da *vita contemplativa* para o humanismo, mundo mecânico e relojoeiro — mundo para a afirmação do *saber-poder-prever* do homem — no mecanicismo, momento objectivo da dialéctica do espírito absoluto no hegelianismo, objecto de acção mediatizada pelo conhecimento, projecção da representação, matriz originária, universo para a dilatação do meio vital.

A *história* foi an-histórica: foi idade do ouro, *moira*, [atum, profecia, A história foi manancial inesgotável de exemplos morais, itinerário da criatura humana, fundamento da identidade dos grupos humanos, linha de desenvolvimento da razão da liberdade, ou de leis, consequência de heróis e de acontecimentos, epopeia colectiva. O século XIX pô-la ao serviço do *progresso*.

* O presente artigo foi organizado a partir dos textos de duas comunicações apresentadas a reuniões científicas internacionais: a primeira, ao Congresso Internacional Extraordinário de Filosofia (Córdoba, Argentina, «19187); a segunda, ao Simpósio Internacional de Filosofia da Educação (Barcelona, Espanha, (1988).

Entre os dois textos, embora sendo ambos de cariz antropológico, há uma evidente autonomia.

II — HL Arendt diz-nos que o homem busca a imortalidade porque sabe que não é eterno. O homem sabe que não é eterno na precisa medida em que pensa a eternidade. Desde as raízes pré-socráticas e hebraicas da nossa cultura que a eternidade é, finalmente, o que pensamos enquanto mortais. Condição de mortal que é própria da existência humana ao destacar a vida individual da dimensão biológica, dimensão em que a procriação assegura a imortalidade da espécie. Ao reconhecer-se como mortal, o homem reconhece-se também como ser capaz de produzir obras ou (e) acções que lhe outorguem a imortalidade perdida ao ter conquistado a sua individualidade. Obras ou (e) acções que lhe permitem suportar a *mortalidade* e o seu sentido trágico, conquistar a *durée* para mais além da morte que o separa de um mundo humanizado que permanece depois dele.

Herói frágil de um processo histórico, ao humanizar a natureza submete a natureza humana à condição humana em que tanto as estruturas da natureza como as que ele fabricou — concretamente as políticas — o penetram incessantemente, tornando-o um herói que não é sujeito. O homem corre, então, o risco de se tornar escravo da natureza e da história, depois de ter confundido o ser livre com o ser soberano, depois de ter esquecido que a liberdade de cada um não pode representar a subversão da liberdade dos outros, sob pena de negar-se a liberdade como princípio universal da acção política.

Este problema presintiu-o Rousseau no *Contrato Social* onde constantemente vacila entre a ideia de um Estado enquanto produto do concerto das vontades individuais e a de um Estado em que cada um se aliene em função dos interesses da comunidade. Mas, em Rousseau, emerge o conflito entre o indivíduo e a sociedade. Emerge também a liberdade como componente essencial da natureza humana (a dimensão antropológica da liberdade) que legitima a rebelião do homem-cidadão contra os estádios de associação selvagem dominados pela opressão arbitrária e pessoal. Há ruptura com a tradição do *zoon politikon* aristotélico que encontrava a *eudaimonia* (o bem-viver e o bem-fazer) na ordem inquestionável, porque racional, da *polis* absoluta.

Kant, na *Crítica da Razão Pura*, a propósito da terceira antinomia, pergunta se há lugar no mundo para a liberdade e fala-nos, então, da «ideia transcendental de liberdade», isto é, da possibilidade de existência de uma causalidade capaz de produzir um efeito inde-

pendentemente das causas naturais e, inclusive, contra o seu poder. A ideia transcendental de liberdade, ao ser exigida pela liberdade moral, é independente das leis do mundo físico. Na *Crítica da Razão Prática*, torna-se dependente relativamente à lei moral. Contudo, para Kant, uma vontade livre é a que recebe a lei de si mesma pois a liberdade é um «*factum* da razão». O homem é o próprio sujeito da lei moral (mas, não será que o homem individual perde assim a sua liberdade diante de um acto livre que é a-temporal e de uma liberdade que é ■transcendental?).

III — Tanto Rousseau como Kant inspiraram a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

Com esta Declaração irrompe o reconhecimento político da doutrina dos direitos do homem que consigna o homem como sujeito de direitos e, antes de mais, como ser com o direito de ser livre.

Neste momento, culmina o processo* de diferenciação da *natureza humana* do *estado natural*, cuja assimilação tinha constituído a base da tradição do direito natural. Esta diferenciação fundamenta-se, por sua vez, numa fractura entre a história e a natureza pela tomada de consciência de que muitas das estruturas e dos elementos apresentados como sendo consubstanciais ao estado natural, eram produto de circunstancialismos históricos e culturais.

Hegel afirmou que «o homem como homem é livre», constatando, simultaneamente, que, no estado natural, prevalecem a violência e a injustiça que põem em causa essa liberdade essencial. «É no direito — diz ainda Hegel — que o indivíduo se liberta e alcança a sua liberdade substancial». Para Hobbes, competia ao poder político impor o respeito pelas leis da natureza humana, as quais, de outro modo, estariam ameaçadas. Em Kant, o ser natural do homem teria que ser encontrado fora da anarquia do estado natural. Mais tarde, em Engels, a liberdade — que chega mesmo a substituir a natureza humana — é o resultado de um processo histórico que passa pelo conhecimento (e aproveitamento) das leis da natureza. No existencialismo sartriano, a liberdade é condição da existência humana.

Mas, de alguma maneira, as teses behavioristas, concretamente de S.Jkinner, que criticam abertamente as ilusões neo-humanistas das filosofias da liberdade, quando estas se esquecem dos condicionamentos de que o homem é continuamente alvo, são — um pouco paradoxalmente — o corolário lógico de uma crise latente, cujas

consequências epistemológicas Foucault retira ao falar-nos da morte do homem como núcleo epistémico. A sociobiologia, ao ressuscitar a polémica inerente à dicotomia natureza/cultura, chega a questionar a capacidade libertadora desta última e, assim, a ideia de que o homem seria, de entre todos os seres, o menos vinculado a um destino biológico e o mais capaz de construir-se numa história. A sociobiologia privilegia o *phylum* evolutivo*

Isto, curiosamente, ao mesmo tempo que cresce a tomada de consciência colectiva quanto à ameaça de aniquilamento físico da humanidade, assim como do extraordinário poder de opressão que o saber contemporâneo das ciências humanas e sociais pode proporcionar em todos os domínios.

IV — Entretanto, uma outra polémica se esboça: a que remete directamente para o papel do indivíduo na história e para o processo de institucionalização da sua liberdade.

Locke, Hobbes e, dentro de uma certa medida, Rousseau, defendem — contra a tradição aristotélica — que o contrato que obrigará o Estado a garantir a liberdade dos indivíduos, na sociedade, como cidadãos, deve ser produto de uma conquista feita pelos próprios indivíduos e, por eles também, ratificada.

Hegel põe em dúvida a legitimidade do voluntarismo inerente a uma tal proposta e crê, pelo contrário, que o processo histórico naturalmente desembocará num Estado que contemple as liberdades dos indivíduos, Kant aceita, com idêntico propósito, a acção finalizada da Providência e critica o terror revolucionário — suprema ameaça à própria liberdade. Fichte, por seu turno, defenderá que a liberdade, ultrapassando o dado, é progresso da própria *razão*, exigência racional que se manifesta num indivíduo ou num determinado grupo especialmente dotado. Não surge de movimentos populares, nem passa pela destruição dos poderes do Estado a quem, contudo, compete realizar a exigência do direito que vem da sociedade. Além disso, para Fichte, o indivíduo não é nunca um dado primeiro ou isolado: o indivíduo existe sempre em sociedade porque ele é um meio para um fim universal. O transpersonalismo jurídico de Fichte afasta-se da tradição do individualismo jurídico, segundo o qual a sociedade surgiria secundariamente para respeitar os direitos primitivos do próprio indivíduo. Em Marx, são as infra-estruturas económico-sociais que se destacam para prevalecerem sobre as consciências individuais. Lévi-Strauss e, de uma forma geral,

o estruturalismo, acentuarão o papel das redes estruturais onde o indivíduo, como centro, se diluirá»

É assim que o orgulho solipsista cartesiano fica definitivamente comprometido,

V — De senhor da natureza, de protagonista da história, o homem passa a síntese de uma e a produto de outra, O homem é, ele próprio, natureza e história.

Como entender que, nestas circunstâncias, talvez mais do que nunca, o homem reivindique a liberdade? Uma liberdade a ser adquirida, exactamente, através dos meios que o conhecimento lhe proporciona? Conhecimento de que, ironicamente se tornou a primeira vítima (ou a segunda, depois de Deus...),

Os desastres ecológicos surgem como vinganças da natureza. A ciência histórica, a sociologia (alguma ciência histórica, alguma sociologia...) condenam-no ao conformismo, conhecida que é a lógica do poder e a fragilidade da pessoa humana.

Eis que as Declarações dos Direitos do Homem proclamam a liberdade dos povos e dos indivíduos, nem sempre facilmente conciliáveis. O poder, esse, é, simultaneamente, garantia e ameaça para os direitos do homem. Porém, é pelo poder — cada vez mais abstracto e anónimo — que tudo passa. Por outro lado, temos cada vez mais consciência de que, contrariamente ao espírito do direito natural, as prerrogativas da pessoa humana — entidade primeira da «tradição da cultura ocidental — adquirem o estatuto jurídico-formal de *direitos humanos* por convenção, iminentemente subjectiva, baseada em construções intelectuais comprometidas com ideais morais. Ideais que opõem o *dever ser* ao *ser* em função: de um homem abstracto e não do homem concreto, vítima de desigualdades e opressões de toda a ordem. Isto é, as Declarações dos Direitos do Homem não se fundamentam, numa linha de continuidade, nem na realidade dos processos físicos, biológicos, históricos e sociais concretos, nem nos quadros axiomáticos definidos pela epistemologia contemporânea. Aparecem à margem de uns e de outros, mas sem assumirem consequentemente um tal desvio.

Esta circunstância é responsável por alguns equívocos.

Aristóteles defendeu implícita e coerentemente a desigualdade entre os homens (não entre os cidadãos) tomando como natural o modelo vivido na *polis* grega; Rousseau, para romper com a tradição do direito natural, radica as suas propostas (revolucionárias)

num paradigma antropológico definido prioritariamente pela liberdade do homem natural — diferente da do homem civil por lhe faltar a vertente moral. O paradigma antropológico de Rousseau é suporte an-histórico da liberdade criado por um artifício histórico — o homem natural — que legitima a revolta contra as sociedades políticas que não a consagram. Em Rousseau, quer seja relativamente à história, quer seja relativamente à natureza, o homem permanece necessariamente livre: a alienação da liberdade humana é politicamente possível mas historicamente condenada, naturalmente impossível e antropológicamente aberrante,

A expressão «direi tos inalienáveis», hoje em dia tão comum como pouco esclarecida, (re)encontra aqui a sua origem. Tais direitos remetem, assim, para o direito primordial e fundamentador — porque antropológico e não estritamente político — do homem à liberdade ♦ Todavia, as reservas que contemporaneamente se colocam quanto à existência de uma natureza humana criam dificuldades, aparentemente insuperáveis, ao reconhecimento da liberdade como paradigma antropológico. Paradigma que acarretará, precisamente, o direito de todos os homens serem iguais perante a liberdade, isto é, igualmente livres.

Como compreender, com outros pressupostos, o carácter *universal* da *Declaração* de 1948 se a realidade vivida desmente tal pretensão?

VI — A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* remete para a noção de *pessoa* que é histórica e culturalmente determinável, ou seja, que não existiu sempre e que não podemos ter a certeza de que existirá sempre. Não é também universal. Mais aspira-se a que o seja.

Não é, de igual modo, um fundamento absoluto. Mas absoluta — no sentido de imutável — não é também a natureza, que as teorias evolucionistas demonstraram ser trespassada pelos processos da história — e do nosso conhecimento sobre ela.

Se é verdade, como disse L. Malson, que «o homem não tem uma natureza, mas tem — ou melhor, é — uma história», isso quer dizer que ele é (ainda que não só) um ser cultural. Não ter uma natureza não significa aqui não ser natural, assim como ser natural não equivale a dizer que não tem uma história. Ser cultural quer dizer estar na natureza e na história, transcendendo-as sem que estas deixem de ser imanentes* Ao (re)conhecer-se como ser cul-

tural, o homem (re) conhece concernitadamente a possibilidade de existência de um paradigma antropológico» A cultura é a dimensão humana dos processos históricos, processos que, por sua vez, abarcam igualmente a natureza, inclusive, através da própria cultura do homem quando este, dialectamente, a conhece, a explora, a transforma e por ela é surpreendido. A cultura não retira o homem da natureza, nem aniquila, afinal, a sua natureza: o que não podemos continuar a fazer é julgar a cultura com os preconceitos do conceito mecanicista de natureza. Temos de ver a natureza, a história >e o homem com o olhar da nossa cultura actual, sabendo tranquilamente que é assim que estamos a observar o presente e a projectar o futuro»

A *Declaração* de 1948 (e as convenções sectoriais que inspirou) aponta para uma comunidade ideal, formula uma utopia. Não a de um homem sobre a história e a natureza, contra a história e a natureza, para além da história e da natureza: nomeadamente, os artigos 21, 28 e 29 estabelecem, ainda que de forma insuficiente, o princípio da participação efectiva de todas as pessoas na direcção dos negócios públicos, bem como as condições necessárias para o seu exercício pleno (que passam, aliás, pelo reconhecimento dos direitos sociais nos artigos 22 a 27). Trata-se de uma utopia do homem, de um homem construindo a sua natureza na natureza e na história — a natureza de um homem livre — em referência — recorrente — ao paradigma antropológico existente — evolutivo — do homem como ser livre. Ser livre porque é (será) determinante na relação que mantém com as suas determinações. Ser livre em todos os indivíduos tomados como pessoas,

A anunciada revisão da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* terá obrigatoriamente de passar por esta reflexão filosófica de base para, ultrapassando os equívocos e impasses que subjazem no texto, ser possível. Caso contrário, ou deixará ficar tudo na mesma (o que, se é possível, não é desejável), ou destruí-la-á (o que, pelo menos por enquanto, não é nem desejável nem possível).

2, O projecto como fundamento antropológico da pedagogia

I — À medida que o espaço de estudo das questões educativas é ocupado pelas abordagens científicas, igualmente, cada vez mais, o discurso pedagógico — num recuo aparente — se torna um dis-

curso antropológico enquanto reflexão sobre a situação e o sentido da condição humana como processo e como projecto, melhor, como processo em função de um projecto, Propomo-nos trazer aqui alguns dados relativos ao enquadramento desta problemática.

O referido fenómeno de divisão e afastamento de áreas de intervenção, devido, sobretudo, a preconceitos metodológicos inerentes à afirmação das ciências sociais e humanas, teve, entre outras, algumas consequências importantes que importará agora referir:

— A investigação que as ciências humanas, e designadamente as ciências da educação, aplicam à descoberta de regras e leis de funcionamento dos sistemas educativos e das situações escolares, em particular, tem atirado essas ciências para os limites estreitos de um causalismo linear e coercivo,

— O paradigma estruturo-funcionalista alargou-se quase à totalidade do espectro das metodologias de investigação assim como ao campo teórico dos modelos explicativos.

— Sustenta-se, de uma maneira redutora e mesmo paradoxal, o papel de uma educação ao serviço da transmissão e da reprodução do saber, pois um saber estático e um ensino conformista submete-se mais facilmente às exigências de uma necessária objectivação do terreno visado pelo conhecimento científico,

— As mesmas razões tendem a favorecer o primado dos níveis institucionalizados da organização escolar e social.

Entretanto, as críticas dirigidas a todas as formas de educação essencialmente reprodutoras continuam sem cessar. Estas críticas tinham estado, aliás, na origem da mudança de percurso da própria investigação educacional tradicional.

II —• Dentro das condições que acabámos de enumerar, a pedagogia — enquanto antropologia — surge como o porto de abrigo da esperança, da dissidência, da alternativa, da mudança.

Valerá a pena lembrar como ganhou corpo e interveio, por exemplo, uma pedagogia social e politicamente comprometida como a «pedagogia do oprimido» de Paulo Freire: com efeito, para este autor, a pedagogia é uma antropologia situada no coração de um humanismo pedagógico que deverá ser cumprido no decurso de um processo histórico em que o homem, comprometido com um projecto, se torne plenamente um sujeito de cultura. Mesmo a pedagogia montessoriana — largamente fundada sobre os dados da psicologia e da psicanálise então disponíveis — procurará um

modelo para o homem novo que se propõe construir, no contexto do puerocentrismo, a partir do desenvolvimento espontâneo da criança. C. Rogers, por seu turno, mergulhado na singularidade do seu universo psicanalítico, quer ultrapassar as tensões e antagonismos pelo recurso à autenticidade do homem. Finalmente, é importante lembrar o caso das *pedagogias do projecto* contemporâneas quando elas pressupõem e visam, em conjunto, a liberdade e a criatividade do homem, independentemente da sua posição na rede das relações educativas» Voltaremos ao tema das pedagogias do projecto.

Para já, poder-se-á concluir que o olhar pedagógico propõe:

— Uma orientação e uma evolução das acções educativas em relação privilegiada com a configuração de ideais antropológicos.

— O não-conformismo do homem diante de todas as versões do determinismo objectivo.

Numa primeira aproximação, constata-se que a óptica antropológica pretende, de uma certa maneira, reservar um espaço, sobretudo, à intervenção — e, por consequência, à afirmação — do homem na construção de esquemas adaptativos, os quais assegurarão uma harmonia entre ele próprio, a sociedade, a cultura e a natureza. Harmonia que não será o produto imediato de uma anulação da capacidade desse mesmo homem instaurar sequências causais novas em ruptura com as preexistentes (da *natureza*, e da sociedade).

Por vezes, em nome de um humanismo implantado sobre um antropocentrismo radical, chega-se ao desprezo sobranceiro (e perigoso) de todos os condicionamentos, ilusão denunciada por Skinner.

Em qualquer dos casos, o importante é que a visão antropológica sirva para travar a expansão arbitrária do mecanicismo científico e assinala a necessidade urgente de salvaguarda das margens de autonomia, de identidade e mesmo de dignidade do homem que a educação deverá preservar e desenvolver pela combinação harmoniosa e dinâmica das suas funções de enculturação e de renovação da herança cultural. Ao mesmo tempo, verifica-se o estabelecimento de uma rivalidade entre a *via científica* e a *via pedagógica* (e antropológica — de pendor filosófico). Isto em lugar de uma complementaridade que seria, em princípio, desejável. De facto, surpreendem-se, com frequência, cortes no diálogo, os quais desencadeiam impasses teóricos e práticos mais ou menos inúteis.

III — Há um aspecto fundamental que, entretanto, não pode permanecer oculto no nosso texto: com efeito, qual é o estatuto interno da intervenção antropológica, melhor, que estatuto lhe teremos de atribuir para que ela seja não só actual como útil?

Quando se fala de uma *antropologia pedagógica*, reportamo-nos, antes de mais, ao terreno da antropologia filosófica, dadas as ligações históricas mantidas entre a pedagogia e a filosofia e atendendo ainda ao vector normativo daquela bem como ao universo utópico que envolve os modelos pedagógicos. A expressão *antropologia educacional* responde melhor às finalidades descritivas das antropologias cultural, biológica e psicológica. Esta antropologia utiliza dados interpretativos da etnologia e alguns dos seus métodos, estuda o papel da educação nos processos de -hominização (em sentido lato) e, de uma maneira geral, as relações dos indivíduos e das sociedades com os sistemas educativos, e vice-versa, na perspectiva do desenvolvimento pleno do homem,

A antropologia assim caracterizada emerge, quer num caso, quer noutro, como instrumento da vontade de (re) colocar o homem nos vazios encontrados (ou criados), designadamente, pelo estruturalismo. De facto, as antropologias científicas e filosófica convergem hoje na busca da especificidade humana aia teia das relações que a enquadram. No caso concreto da antropologia filosófica, há uma tentativa de apreensão da globalidade do homem, inclusive, pelo recurso aos contributos próprios de cada uma das antropologias científicas e evitando-se o suporte de uma natureza humana *a priori*. Contudo, ela ultrapassará sempre, através do referencial aglutinador dos modelos utópicos, as perspectivas especializadas que despedaçam, à partida, o seu objecto comum — o homem —, na sua frágil complexidade, orgânica, funcional e existencialmente indivisível.

Valida-se, deste modo, a *citculandade* de que nos fala Morin.

IV — Para a pedagogia, por causa da sua dimensão praxiológica essencial, a questão 'antropológica vai para além Idos pata mares das polémicas epistemológicas, tornando-se uma questão pragmática: o homem, na sua plasticidade inalienável, representa a razão e o sentido da actividade educativa. Por outro lado, a educação e a educabilidade do ser humano — no contexto da cultura — constituem os fundamentos da sua identidade, melhor, da sua *diferença*, no rescaldo das críticas das teorias evolucionistas e da biologia molecular,

Assim, a pedagogia e a antropologia divergem e reencontram-se em torno de um mesmo núcleo problematizador.

Nestas circunstâncias, a sua colaboração não é uma resposta a uma solicitação unilateral e, muito menos, o resultado de um artifício interdisciplinar, a qual, nos dois casos, não seria *estável*. Pelo contrário, cada uma das disciplinas justifica a outra.

V — Paralelamente, há uma crise evidente do paradigma estruturo-funcionalista, nomeadamente, na sociologia, e da hegemonia das análises macto-sociológicas. Durante os últimos anos, assiste-se à expansão do paradigma construtivista e interaccionista na sociologia compreensiva e na psicologia social.

Estas ciências, segundo Touraine, consagram um «retorno ao actor» e às práticas que exprimem a autonomia do indivíduo,

VI —• Dentro deste quadro, as *pedagogias do projecto* encontram o seu lugar e a sua justificação'.

Qual é o seu sentido? Qual é o seu significado antropológico?

Na realidade, a expressão pedagogia do- projecto pode assumir vários sentidos. Reteremos aqui somente um: o que remete para a valorização pedagógica dos modelos antropológicos, éticos, sociais e educativos, individuais e colectivos (dos alunos, dos professores, das instituições), convertendo-se estes modelos em guias para a acção na precisa medida em que definem fins e finalidades e delimitam estratégias. Os processos auto-regulados assim desencadeados conterão e aproveitarão todas as dimensões que lhes dão corpo.

Antecipação praxica de objectivos, concepção operacional da verdade, aprofundamento de uma dialéctica construtora da realidade e aceitação da capacidade de (re) organização dos processos educativos (compreendendo-se aí a intervenção dos próprios sujeitos humanos), eis alguns dos grandes parâmetros das pedagogias do projecto.

Exporemos agora, sucintamente, três pontos de reflexão que nos ajudarão a entender o significado antropológico profundo destas pedagogias:

— Se a cultura, conforme já o vimos, surge nos nossos dias como o vector antropológico específico e fundamental, será importante aceitar, com F. Dumont, que, em conexão com a concepção da cultura como *meio* (como maneira de viver e interpretar a vida,

como civilização), aparece a cultura como *horizonte*, isto é, a cultura veiculada pelas obras de arte e de ciência e ainda a que está contida nas superações da filosofia, de uma filosofia edificada sobre a esperança,

A confusão entre estes dois níveis da cultura, e também a especialização, ameaçam a construção de um *horizonte* para a condição humana.

—J. Monod, pelo seu lado, defende que a principal característica das propriedades do cérebro humano é o extraordinário desenvolvimento das funções simuladoras. Estas funções, pelas suas potencialidades de descoberta e de criatividade, permitem a «libertação¹ da consciência» e a antecipação*

— Finalmente, situação, liberdade e projecto são, na sua correlação, os três grandes pilares que, desde o existencialismo, atravessam toda a antropologia filosófica contemporânea.

Pensamos ter conseguido demonstrar, dentro dos limites deste trabalho, que há uma convergência, e até quase uma coincidência, entre os discursos pedagógico e antropológico, coincidência reforçada e realizada pela noção de projecto. Esta noção, sendo para a pedagogia mais do que um simples utensílio operacional, emerge nela, de facto¹, enquanto fundamento (antropológico), simultaneamente com credibilidade científica e vitalidade filosófica, e enquanto mola de percursos educativos humanizados e ao serviço da *humanização* de que nos fala Freire.

Uma questão nos fica: a superação da pedagogia do projecto será possível sem que se rompa com a antropologia e sem que se omita o homem? ...

Adalberto Dias de Carvalho

BIBLIOGRAFIA

Arendt (H.) — *Condition de l'Homme Moderne*, Calman-Lévy, Paris, 1981.
Ferry (L.), Renaut (A.) — *Philosophie Politique* (vol. 3), PUF, Paris, 1985.
Vários — *Regards sur la Personne*, Serv. Publ. Univ. Toulouse — fe Mirail, Toulouse, 19816.

2.

Actes du XVII Congrès Mondial de Philosophie, Montreal, 1986. Dias de Carvalho (A.) — *Epistemologia das Ciências da Educação*, Afrontamento, Porto, 1988.

Freire (P.) — *A Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto, 1975.

Monod (J.) — *Le Hasard et la Necessite*, Seuil, Paris, 1970. Morin (E.)

— *La Méthode* (vol. 1), Seuil, Paris, 1977.

ABSTRACT

In this article, two different anthropological reflexions are to be found:

The first one, analysing the relation of man with nature, history and God, presents freedom as an anthropological paradigm of a cultural kind. This paradigm sustains the Universal Declaration of Human Rights.

The second, explores the coincidence between the pedagogic and anthropologic discourses.

This coincidence is presently reinforced and realized by the notion of project, which is fundamental for both discourses.

RÉSUMÉ

Dans cet article, on trouve deux réflexions anthropologiques:

La première développe une analyse sur les rapports entre l'homme, l'histoire et Dieu et présente la liberté comme un paradigme culturel. Ce paradigme fonde la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

La deuxième, approfondit la coïncidence entre les discours pédagogique et anthropologique.

Cette coïncidence est renforcée et réalisée par la notion de projet qui est, d'ailleurs, centrale au sein des deux discours.