

A EDUCABILIDADE COMO DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA

Ao proceder-se a uma aproximação entre as questões antropológicas e as temáticas educativas, o conceito de *educabilidade* assume um papel decisivo. Contendo a expressão de um dos traços mais genuinamente humanos, nele confluem os pressupostos fundamentais do desenvolvimento dos projectos educativos que, por o serem, são assim, também, projectos antropológicos ⁽¹⁾.

Na verdade, a educabilidade remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maleabilidade, como condições da perfectibilidade do ser humano, as quais se, num primeiro momento, parece vislumbrarem nele apetência ou predisposição intencional para a educação, numa segunda análise, acabam por remeter para um outro nível da realidade onde a educação aparece como uma necessidade decorrente do carácter inconcluso do homem enquanto ser natural, seja a nível biológico, seja quanto à sua dimensão psicológica ou, talvez melhor, psicogenética. Isto é, de alguma maneira, a educação passa a ser, nesta última perspectiva, não tanto o corolário da vontade projectiva de um sujeito consciente mas, sobretudo, a resultante de um estado de carência o que, não

(1) J. L. Castillejo Brull, por exemplo, chega mesmo a classificar a educabilidade como uma *categoria antropológica* (vd. «La Educabilidad, Categoría Antropológica», in Vários, *Teoría de la Educación*, pp. 29-35). A. Sanvisens, pelo seu lado, depois de identificar a educação «*como actividade humana e como relação*», destaca o carácter da educabilidade enquanto «*possibilidade de transformação, ao mesmo tempo adaptativa e projectiva*». Define-a ainda «*como uma plasticidade configurativa, uma capacidade activa de estruturação pessoal*» que, por isso mesmo, se revela como «*condição subjectiva da educação*» e como seu fundamento. (*Introducción a la Pedagogía*, pp. 14-15).

colidindo com a já referenciada natureza antropológica da educação, lhe retira, pelo menos, a estatura prospectiva e consciente que a óptica anterior decididamente lhe emprestava.

De facto, parece ser muito diferente a educação brotar de aspiração de um homem em busca da realização da sua própria especificidade, de um homem que, através dela, afirma a sua identidade como sujeito capaz de gerir o seu destino pessoal, da outra situação em que ela se institui, simultaneamente, como sinal e resposta para uma natureza humana que, ao surgir como especialmente incompleta, demonstra possuir uma iniludível fragilidade e até dependência de estruturas que lhe não são imediatamente intrínsecas (2).

Entretanto, por acréscimo, embora referindo-se sempre ao homem, a educação pode ser vista como radicando o seu processo genésico numa sociedade que o transcende nos planos cultural, ideológico e institucional. Aqui, a educação tem carácter antropológico apenas enquanto é matricialmente cultural, sociológica e histórica, por outras palavras, enquanto supera o estrito patamar da autarcia egológica individual e da sua intencionalidade projectiva.

A raiz desta polémica encontramos-la no debate que, tendo oposto o iluminismo ao romantismo, levantou igualmente a questão do sentido do humanismo que lhe estava subjacente. Num tal debate as posições radicalizam-se em torno do real significado da ideia de desvinculação do homem relativamente ao determinismo natural, apostando de uma forma geral o iluminismo no princípio da autonomia do indivíduo em função do homem universal, fundamento da sua *indeterminação essencial*, precisamente, ao ser a *dimensão essencialmente não natural da humanidade do homem*. (Vd. R. Legros, *L'Idée d'Humanité*, pp. 40-41).

O romantismo, descortinando aí a presença de um humanismo abstracto, encontra a humanidade do homem na sua *naturalização*,

(2) A. Sanvisens, já aqui citado, procede a uma distinção entre *educabilidade* e *educatividade* que, a este propósito, poderá ser útil considerar. Com efeito, para este autor, só a educabilidade possui a bidimensionalidade que pressupõe a coexistência da capacidade de «educar-se» e de «ser educado», a qual permite a própria educatividade entendida, por sua vez, como a capacidade de, por hetero-estruturação, se «contribuir extrinsecamente para o processo de maturação». (*Idem*, p. 15).

entendida como *necessidade* e esforço de o homem se inserir numa dada sociedade, num certo contexto histórico, circunstância a que, aliás, não se poderia eximir. (*Idem*, pp. 15-23). Em jogo estão noções tão importantes como as de sujeito consciente, de liberdade, de indivíduo e de humanidade.

Neste contexto, o iluminismo denuncia na atitude natural, ainda segundo Legros, a sua tripla ilusão que consistiria na crença na *espontaneidade* dos processos naturais (quando, na realidade, se assiste à manipulação do constrangimento operado pelos pré-juízos da tradição), na *exterioridade* da ordem natural (a qual esconde decisões e convenções) e na *evidência* do sentido da atitude natural (na verdade, subordinada a influências históricas). (*Idem*, p. 14). Coerentemente, apela à autonomia original do homem que recusa qualquer tentativa de determinação da humanidade universal.

Numa concepção deste tipo vê o romantismo despontar os riscos de uma nova desumanização. Daí a oportunidade da síntese, e da questão, que o autor que temos vindo a acompanhar de perto nos coloca: «Numa palavra: o espírito das Luzes define o homem por uma capacidade de se colocar fora da sua sociedade e da sua história, de ser por isso mesmo capaz de superar os pré-juízos ligados ao seu modo de coexistência e à sua época, de se tornar autónomo desde então, e de assim poder organizar as relações com os seus semelhantes segundo a sua própria vontade. Ora esta definição de homem é alienante pois ela desconhece o facto de o homem ser *histórica e politicamente engendrado*. Em que sentido é humanista, e dentro de que medida o humanismo de que brota é *abstracto*? (*Idem*, p. 52). Mas R. Legros vai mais longe no destaque que dá às críticas ao discurso iluminista ao referir que, para os românticos, a convicção desse discurso de que o homem é o seu próprio fundamento, acaba por, paradoxalmente, o tornar prisioneiro de um novo naturalismo já que tal implicará a aceitação da ideia de que «o homem está naturalmente dotado da faculdade de se abstrair das determinações naturais e, desde então, destinado a revelar a sua humanidade universal pelo seu poder de escapar à naturalização — à humanidade particular à qual pertence artificialmente». (*Idem*, pp. 70-71).

Em qualquer dos casos, porém, a recusa do determinismo natural, enquanto limiar do espaço antropológico, deixa entrever as condições para uma emergência pujante e irreduzível da dimensão

cultural, o que abre decididamente caminho ao reconhecimento da educabilidade do ser humano como condição (e quesito) tendente ao aprofundamento da sua própria humanidade. Isto, independentemente das filiações que tal educabilidade assume ⁽³⁾.

Contemporaneamente, autores como Ballauf, Kuhn, Ruffié ou Gehlen ⁽⁴⁾ coincidem, no essencial, numa definição do homem como *homo educandus*, precisamente com base na constatação e sobrevalorização da sua capacidade e necessidade biológicas de educação, as quais, se não constituem, por si mesmas, uma justificação

⁽³⁾ J. Daignault ancora a emergência moderna da afirmação da essencial educabilidade do ser humano no renascimento. Afirmar que o homem é educável passa a ser, desde então, o mesmo que dizer que ele é indefinidamente perfectível no seio de um processo em que se destaca o espaço tecnológico da educação, em progressivo detrimento da pedagogia normativa. A educabilidade do homem detém, nestas circunstâncias, uma íntima ligação ao tecnocentrismo enquanto este exprime o poder do sujeito, da sua vontade e da sua razão, para realizar, com recurso a meios tecnológicos adequados, os objectivos da intervenção pedagógica dentro dos limites do real possível.

No século das Luzes «a essência do homem é ser educável, quer dizer, indefinidamente perfectível; o que é ainda mais novo, escreve Reboul, é o facto de se acreditar agora numa educação do educador, numa 'pedagogia' que permitirá transformar os espíritos e os costumes. E esta pedagogia dá lugar ao ensino do saber-fazer: capacidade de transformar o homem pervertido apoiando-nos exclusivamente nos nossos próprios esforços». (*Pour une Esthétique de la Pédagogie*, pp. 71-72).

⁽⁴⁾ Ballauf: «A dependência da educação (...) está ancorada na autonomia e na fisiologia do homem»; Kuhn: O homem é «o ser (...) por natureza disposto para ser educado»; Roth: «já está pré-estabelecido que o homem (...) é o que mais necessita de educação e o que mais capaz é de ser educado» (citados por U. Aselmeier in *Antropologia Biológica y Pedagogia*, pp. 104-105). Ruffié: «Somos bem mais o que nos faz a nossa educação do que o que nos lega a nossa herança biológica». (*De la Biologie à la Culture*, vol. 2, p. 86). Gehlen: «A autodisciplina, a educação, o adestramento no sentido de adquirir forma ou manter-se nela, tudo isso pertence às condições de existência de um ser não terminado». (*El Hombre*, p. 26). Acrescente-se ainda que, para Gehlen, a definição do homem como *ser prático*, acaba por remeter directamente para a ideia de ele «estar inacabado» já que, como nos lembra, o homem é, por isso, «tarefa para si mesmo e de si mesmo». Aliás, numa outra passagem, comentando palavras de Kant, remata: o homem, carente de meios, carente de instintos e deixado entregue a si, tem que «elaborar-se a si mesmo, e encontrar em si mesmo, como sua própria obra, a existência como tarefa» (p. 38). Antes, todavia, Gehlen cita, com oportunidade, Schiller: «Nos animais e plantas a natureza não dá meramente o destino, mas realiza-o também. Porém ao homem dá-lhe somente o destino, e deixa que ele mesmo o realize», (*Idem*, p. 36).

suficiente para o desenvolvimento da educação, afirmam, com certeza, a imprescindibilidade desta e a possibilidade do seu processamento efectivo a partir dos dados que a bioantropologia fornece. Tais dados apontam, nomeadamente, para a ausência de fechamento nas componentes inatas da conduta humana, bem como para a subalternidade aí reinante quanto a processos de maturação espontânea, ambas complementadas pela existência, no homem, dos requisitos que permitem a aquisição de conhecimentos e de atitudes decisivas para a sua plena realização. Contudo, como alerta U. Aselmeier (cf. *Antropologia Biológica y Pedagogia*), não é legítimo proceder-se, em nenhuma circunstância, a uma pura e simples conversão dos dados biológicos em axiomas pedagógicos já que a determinação do homem como *homo educandus* aponta para uma esfera antropológica que ultrapassa largamente a dimensão orgânico-biológica. O que não impede, conforme adianta ainda o mesmo autor, que se considere os enunciados bioantropológicos como decisivos para a pedagogia na medida em que atestam a qualidade da correlação meio-individualidade-socialidade enquanto estrutura básica da existência humana.

Estas curtas referências a posições oriundas da ciência biológica que, em termos de delineamento de quadros paradigmáticos, desfruta de incontestáveis privilégios, servem apenas para fazer sobressair a contemporaneidade do tema da educabilidade que, tendo estado subterraneamente presente no existencialismo, se viu algo bloqueado pelo estruturalismo.

Pensamos que a superação dos impasses existentes, bem como o aprofundamento das novas vias entretanto abertas, passa por uma recuperação crítica do pensamento kantiano que é, a este propósito, decisivo e pioneiro. Assim, procederemos a uma breve reflexão sobre algumas passagens dos textos dos cursos dados por Kant na Universidade de Königsberg e que se encontram agrupados sob o título *Reflexões sobre a Educação* ⁽⁵⁾. Aqui, a

⁽⁵⁾ Reportamo-nos aqui à obra editada em França com o título *Réflexions sur l'Éducation*, sob a direcção de A. Philonenko. Coligindo as mesmas lições de pedagogia de Kant, há, contudo, uma outra edição, esta organizada por J. Barni e P.-J. About, em que se optou pela designação *Traité de Pédagogie*. Neste nosso trabalho socorremo-nos desta última, sempre que nos pareceu daí resultarem vantagens, designadamente, em termos do rigor do texto das passagens transcritas. As referências às páginas são, porém, sempre remetidas para a primeira.

temática da educabilidade é, de facto, tratada na dupla perspectiva antropológica e educativa como parece ser, aliás, imprescindível.

Com efeito, quando Kant proclama que «o homem é a única criatura que deve ser educada» ou que é susceptível de educação» (*Idem*, p. 69), coloca, sem quaisquer dúvidas, a educabilidade no centro das atenções. Fá-lo, contudo, não tanto para acentuar as carências do ser humano que, a par de propiciarem, exigem essa educabilidade, mas para valorizar o potencial sentido antropológico do futuro que cumpre à educação realizar através do aprofundamento da liberdade de que o homem desfruta no espaço da sua não-determinação natural. Significa isto que o homem — e a humanidade — deve progressivamente reconhecer-se como autor do seu próprio destino demarcando-se, assim, definitivamente, das amarras de um determinismo biológico dentro do qual se desenvolvem as restantes espécies animais. Deste modo, a matriz natural do homem adquire a singularidade de um estatuto que a condena à sua superação. Por isso, P.-J. About, após afirmar que a intenção fundamental da obra pedagógica de Kant é «conduzir a criança da natureza à liberdade», constata que «se compreende então que a educação seja uma constante superação da natureza, não negando-a, mas expurgando-a, a fim de que ela sirva de apoio para aceder a um destino que a transcende: a razão deve criar uma ordem humana, em que as liberdades possam coexistir numa criatividade incessantemente renovada». (Introdução ao *Traité de Pédagogie*, p. 28).

Assim, o naturalismo kantiano, a existir, serve apenas para fundamentar e, de algum modo, prescrever a sua irradicação do solo antropológico, facto que esclarece o seu alcance sem o tornar paradoxal.

Na realidade, diferentemente do que ocorre nos outros animais, a evolução humana não é a simples resultante linear de um potencial genético integralmente definido e conduzido pela natureza já que existe, inclusive, a possibilidade de se operarem desvios à efectiva realização do destino do homem enquanto tal. A *animalidade* e a *humanidade* confrontam-se na exacta medida em que uma se radica num fundamento originário em que o passado marca o presente (e o futuro) sob o peso do necessitarismo, enquanto a outra, pautada pelas exigências da *teleologia crítica* de que nos fala M. Castillo (in *Kant et l'Avenir de la Culture*), encontra no futuro, e nas múltiplas possibilidades que, à partida, este oferece, o seu

princípio regulador. Acentua-se, pois, o âmbito da liberdade que, todavia, para o ser plenamente, ou seja, para o ser humanamente, tem de ser usada de forma responsável e consciente, o mesmo é dizer ainda, dentro dos cânones da razão.

Na verdade, a natureza propicia ao homem a possibilidade de se tornar um ser livre dentro da ordem da razão. Daí ele possuir aptidões que lhe permitem alcançar o âmago desse estágio. Simplesmente, ela está, ao mesmo tempo, impossibilitada de levar até ao seu termo, por si mesma, o propósito referido, o qual pressupõe a instauração de uma plataforma de *moralidade* que obviamente a ultrapassa. E é aqui que a educação desempenha o seu papel antropológicamente decisivo: não constituindo um fim em si, ela é, todavia, imprescindível para o cumprimento do homem como fim em si mesmo, privilégio de que ele é o único a desfrutar e que é corolário da sua própria não-determinação. Não-determinação esta entendida como disposição para a edificação de um futuro construído no fio do progresso.

Neste contexto, um projecto educativo só o é de facto — só é legítimo — se se instituir como projecto antropológico. O que, mais do que atestar a função da educação enquanto meio ao serviço da realização de finalidades do homem que a transcenderiam, como pretendem alguns comentadores, exprime a inerência antropológica da educação consubstanciada, precisamente, na ideia de projecto. «O homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele» (*Réflexions sur l'Éducation*, p. 73).

A educação serve, pois, a construção de um homem definido pelo seu futuro: antecipa a humanidade futura — o que lhe confere sentido — porque o homem tem necessidade da educação para concretizar a sua liberdade e se instituir como ser moral. Daí que a educabilidade seja, de uma só vez, fundamento e garante do projecto antropológico e do projecto educativo. «A educação — escreve M. Castillo — apresenta-se assim como o terreno que dá lugar e um sentido ao conceito de antropologia prática. A sua tarefa específica é a de explorar os meios de uma mediação entre os móveis naturais e a pura intencionalidade moral». (*Ob. cit.*, p. 59).

Como ocorre, então, essa mediação? Segundo diferentes fases, sem dúvida, mas subordinando-se cada uma delas e a sua própria sucessão a um teleologismo moral, o qual, para além de garantir

a evolução de cada individuo — e da humanidade — dentro de uma lógica de progresso, assegura, logo nos seus estádios primeiros, que o homem transmute o seu inacabamento natural em destino humano. Só assim, aliás, é que se pode apreender o papel profundo que desempenham certos recursos educativos que, como o da *disciplina*, assentam, sobretudo, num apelo constante a constrangimentos exteriores. Impondo a *obediência*, pareceria nada terem a ver com a propalada ideia de um homem livre caracterizado essencialmente pela sua autonomia e responsabilidade.

Quando Kant afirma o carácter *negativo* da disciplina por estar por missão central despojar o homem da sua animalidade, impedindo assim que ele «seja desviado do seu destino — o da humanidade — pelas suas inclinações animais» (*Réflexions sur l'Education*, pp. 70-71), fá-lo não em nome da defesa do valor da disciplina por si mesma mas porque «a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir o constrangimento das leis». (*Idem*, p. 71). O que é aqui curioso é que esta intervenção da disciplina acaba por se justificar pela circunstância de, *por natureza*, o homem ter uma inequívoca propensão para a liberdade mas que, sem aquela, o levaria, em última instância, a regredir para uma rudeza simplesmente animal ao não estar subordinado aos preceitos racionais: «o homem deve ser habituado desde cedo a submeter-se às prescrições da razão» (*Idem*, pp. 71-72), o que permitirá, também desde cedo, que ele se distinga da evolução animal, auto-suficiente no seio da mecânica instintiva que lhe é própria. Em todas as circunstâncias, será importante ter em conta que a disciplina só adquire a sua estatura autêntica se for situada como o momento negativo de um processo em que ela precede o advento da *cultura*. Esta, por sua vez, é perspectivada como o estágio *positivo* que, complementando e superando aquela, transportará o homem até à consumação da sua essencialidade ética pelo desenvolvimento — que não é espontâneo mas, pelo contrário, escolhido — da sua perfectibilidade.

É, pois, entre a submissão conformista às normas exteriores e o seu acatamento voluntário por parte de um sujeito consciente — ou, se se quiser, entre a disciplina e a cultura — que a educação enfrenta o seu desafio mais difícil, o qual não se torna, finalmente, numa situação dilemática porque se insere numa linha de progressão

que vai da legalidade à moralidade propriamente dita ⁽⁶⁾. Com efeito, a disciplina acaba por preparar o indivíduo para a liberdade social e civil ao evitar, ainda que pela coacção, que ele a utilize de um modo egoísta, ou seja, de um modo impeditivo do exercício da liberdade pelos outros, o que viria a ser contrário aos pressupostos do *imperativo categórico*.

Torna-se desta maneira claro que, no caso do homem, lhe cabe um papel de relevo na consumação da sua essência. Contudo, tal papel só se realizará por inteiro se o seu desempenho for consciente, o que, uma vez mais, remete para uma nítida distinção entre a relação do homem e a do animal com as respectivas predisposições naturais: «Os animais cumprem por eles mesmos o seu destino sem o conhecer. Só o homem deve procurar atingi-lo e isso não se pode fazer se relativamente a ele não formar um conceito». (*Idem*, p. 76).

Da heteronomia à autonomia vai, de facto, uma complexa distância que cabe à educação sulcar e vencer em função de uma finalidade moral que a justifica e mobiliza nas suas diferentes fases. Todo este processo é claramente perspectivado por um optimismo quanto ao desenvolvimento do próprio processo histórico através do qual o indivíduo se insere no percurso da história da espécie no seu conjunto. «No indivíduo — diz-nos Kant — o cumprimento do destino (do homem) é mesmo inteiramente impossível». «Só a espécie e não os indivíduos é quem pode lá chegar». (*Idem*, p. 76). Este optimismo não impede, porém, Kant de realçar, no âmago da própria educabilidade do ser humano, as dificuldades que a educação tem de enfrentar na realização do projecto antropológico em profunda imbricação com o projecto educativo. «O homem deve desenvolver primeiro as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele completamente acabadas; são simples disposições sem a marca própria da moralidade. Tornar-se melhor,

(6) Atente-se nestas palavras de Kant: «Um dos problemas maiores da educação é o seguinte: como unir a submissão a uma coacção legal com a faculdade de me servir da liberdade? Pois a coacção é necessária! Mas como posso cultivar a liberdade sob a coacção? Devo habituar o meu aluno a tolerar uma coacção sobre a sua liberdade e, ao mesmo tempo, devo conduzi-lo a fazer um bom uso da sua liberdade. Sem isso tudo não é mais que puro mecanismo e o homem privado de educação não sabe servir-se da sua liberdade». (*Idem*, pp. 87-88).

cultivar-se, e se ele é mau, desenvolver nele a moralidade, eis o dever do homem. Ora, quando reflectimos nisso maduramente, vê-se quanto tal é difícil. A educação é pois o maior e o mais difícil problema que pode ser proposto ao homem». (*Idem*, p. 77).

Difícil porque a educabilidade do ser humano, possibilitada pela natureza, não é, realmente, por ela determinada quanto ao seu desenvolvimento, quanto ao sentido da sua realização. Ao assumir-se, sobretudo, como uma disposição admite, antes de mais, ela mesma, uma carência em termos da natureza, a qual, definindo os contornos da especificidade humana, define também, aqui algo paradoxalmente, os seus próprios contornos de carência da essencialidade humana, essencialidade esta que, em última instância, reside numa moralidade anunciada para o futuro e antecipada pela educação. O que evita aqui o bloqueamento do projecto antropológico, exponencializando-o.

Necessária para a formação do homem autónomo nem sempre é, porém, evidente que a educação seja possível: visando o acesso do homem à moralidade plena — à autonomia responsável — que implica a superação dos limites históricos da sociedade presente, eis que ela, ao mesmo tempo que obriga a um esforço individual, tem de recorrer, entretanto, a mestres, a educadores, eles mesmos autónomos e responsáveis, que, por definição, não poderiam existir. Na realidade, ela só é possível na sua estatura autêntica, isto é, enquanto instância da execução do sentido profundo da educabilidade, se não se constituir mecanicamente, na sequência de circunstancialismos imediatos, mas antes em função da *ideia de humanidade* e do seu *destino total*, isto é, de uma abertura ao futuro que deve determinar o homem em nome da sua dimensão moral. Na certeza de que a educabilidade o marca enquanto um ser susceptível de um progresso que, por isso, ele tem de tomar nas suas próprias mãos para além do presente.

Qualidade inerente à sua natureza, a educabilidade identifica, à partida, a especificidade humana. De facto, só o homem é educável. Contudo, por o ser, ele é implicitamente remetido para um futuro que, desde aí, desafia, ultrapassa e anula a prevalência dos limites e das determinações naturais. A educabilidade, por isso, impõe ao homem o seu destino que, para ser um destino humano, tem de ser voluntariamente construído. Ou, se se quiser, a educabilidade permite que o homem queira o seu destino. O que

implica e transcende o indivíduo. O que passa pela história. O que pressupõe uma teleologia crítica.

«Cada geração, instruída com os conhecimentos das precedentes, está sempre apta a estabelecer uma educação que desenvolva de uma maneira final e proporcionada todas as disposições naturais do homem e que assim conduza toda a espécie humana ao seu destino». (*Idem*, p. 77).

Para isso, «a Providência quis que o homem fosse obrigado a tirar o bem dele próprio» ...

Adalberto Dias de Carvalho

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASELMEIER, U. *Antropologia Biológica y Pedagogia*, Madrid, Ed. Alhambra, 1983
CASTILLO, M. *Kant et l'Avenir de la Culture*, Paris, PUF, 1990
DAIGNAULT, J. *Pour une Esthétique de la Pédagogie*, Québec, ed. NHP, 1985
GEHLEN. *El Hombre*, Salamanca, ed. Sígueme, 1980
KANT, E. *Réflexions sur L'Education*, Paris, Vrin, 1989
Traité de Pédagogie, Paris, Hachette, 1991
LEGROS, R. *L'Idee d'Humanité*, Paris, Grasset, 1990
SANVISENS, A. *Introducción a la Pedagogia*, Barcelona, ed. Barcanova, 1984
VÁRIOS. *Teoria de la Educación*, Madrid, Anaya, 1981
RUFFIÉ, J. *De la Biologie à la Culture* (vol. 2), Paris, Flammarion, 1983

RESUMO

Neste artigo desenvolvem-se algumas reflexões em torno do tema da *educabilidade* enquanto dimensão antropológica. Nesse sentido destacam-se, nomeadamente, os contributos que Kant nos fornece nos escritos reunidos na obra *Reflexões sobre a Educação*.

RÉSUMÉ

Dans cet article on développe quelques réflexions autour du thème de l'*éducabilité* en tant que dimension anthropologique. Dans ce sens-là, on détache, notamment, les apports que Kant nous fournit dans les écrits réhunis dans l'ouvrage *Réflexions sur l'Éducation*.