

Universidade Federal De Uberlândia  
Faculdade De Educação  
Programa De Pós-Graduação Em Educação

Leandro Montandon de Araújo Souza

A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de  
S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional.

UBERLÂNDIA

2019

Universidade Federal De Uberlândia  
Faculdade De Educação  
Programa De Pós-Graduação Em Educação

Leandro Montandon de Araújo Souza

A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de  
S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia -  
PPGED/FACED/UFU, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.

UBERLÂNDIA

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 2019	<p>Souza, Leandro Montandon de Araújo, 1980- A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein [recurso eletrônico] : contribuições para o campo educacional / Leandro Montandon de Araújo Souza. - 2019.</p> <p>Orientadora: Andréa Maturano Longarezi. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós- graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2446">http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2446</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	---

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
	Doutorado Acadêmico, 40/2019/230, PPGED				
Data:	Vinte e um de novembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	[08:00]	Hora de encerramento:	[12:30]
Matrícula do Discente:	11713EDU020				
Nome do Discente:	LEANDRO MONTANDON DE ARAÚJO SOUZA				
Título do Trabalho:	"A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensino Desenvolvidamental e pesquisas de intervenção didático-formativas: a unidade pesquisa-formação"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Debora Cristina Piotto - USP; Elaine Sampaio Araujo - USP; Ruben de Oliveira Nascimento - UFU; Roberto Valdés Puentes - UFU e Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/11/2019, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/11/2019, às 12:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruben de Oliveira Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/11/2019, às 12:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Sampaio Araujo, Usuário Externo**, em 21/11/2019, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DEBORA C. PIOTTO, Usuário Externo**, em 21/11/2019, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1699213** e o código CRC **666547E7**.

**Referência:** Processo nº 23117.099774/2019-96

SEI nº 1699213

Leandro Montandon de Araújo Souza

A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de  
S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia -  
PPGED/FACED/UFU, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia, 21/11/2019

Banca Examinadora

---

Andréa Maturano Longarezi  
Orientadora

---

Profa. Dra. Debora Cristina Piotto  
Membro Titular Externo

---

Profa. Dra. Elaine Sampaio Araujo  
Membro Titular Externo

---

Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento  
Membro Titular Interno

---

Prof. Dr. Roberto Váldez Puentes  
Membro Titular Interno

*Dedico este trabalho àquela força estranha e misteriosa, que faz o coração se preencher de esperança, que motiva a ação, que orienta a vida em busca por algo melhor, que faz acreditar no sucesso quando todo o resto sugere ser impossível. Este poder que encontro no abraço de minha esposa, nos olhos e sorrisos de meus filhos e em todo gesto de bondade e gratidão, me dá a certeza de que toda luta tem valido à pena. Continuemos na luta então!*

## **Agradecimentos**

A ação esperançosa, à indignação para com o erro, à certeza de que é possível se fazer mais e melhor, ao desejo de fazer e viver o bem, a estes e tantos outros elementos que motivam a vida e que inspiram a existência.

Aos meus pais, Miron Ferreira de Souza (*in memoriam*) e Margarida Maria Montandon de Araújo Souza, que com seus erros e acertos me mostraram que é possível construir um legado positivo. Que é possível acreditar no bem, fazer o bem e deixá-lo como marca nos demais ao seu redor. Mais que um legado me deixado, me mostraram que é possível um mundo melhor.

À minha esposa, Mariana da Silva Ferreira Montandon, e a nossos filhos Maria Gabriela Ferreira Montandon e Arthur Ferreira Montandon, por me darem os motivos de resistir à todas as dificuldades e continuar lutando. Frente a tantas oportunidades e razões para me perder e desistir, foi em vocês que encontrei a fonte de minhas esperanças e do desejo de também participar da construção deste mundo melhor. Espero conseguir fazer o bem e honrá-los com este legado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, por todo incentivo e por cada oportunidade dada. Muito mais do que um trabalho de orientação acadêmica, vejo em minha vida os reflexos de seu legado, sinto-me como a prova viva e testemunhal de que lutando junto, pela melhoria e pelo bem do outro grandes conquistas são possíveis.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a seus profissionais e estudantes, coletivo que tive a chance de conhecer como estudante de pós-graduação e como professor substituto. Em uma realidade brasileira tão desafiadora, e desanimadora, tê-los ao meu lado me preenche da certeza esperançosa de que alguma solução é possível e que estou com aqueles que me possibilitarão o orgulho por saber que, acertando ou errando, buscamos o que era bom e justo.

## Só de sacanagem

*Meu coração está aos pulos!  
Quantas vezes minha esperança será posta à prova?  
Por quantas provas terá ela que passar?  
Tudo isso que está aí no ar, malas, cuecas que voam  
entupidas de dinheiro, do meu dinheiro, que reservo  
duramente para educar os meninos mais pobres que eu,  
para cuidar gratuitamente da saúde deles e dos seus  
pais, esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e  
eu não posso mais.*

*Quantas vezes, meu amigo, meu rapaz, minha confiança  
vai ser posta à prova? Quantas vezes minha esperança  
vai esperar no cais?  
É certo que tempos difíceis existem para aperfeiçoar o  
aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus  
brasileiros venha quebrar no nosso nariz.*

*Meu coração está no escuro, a luz é simples, regada ao  
conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e  
dos justos que os precederam: "Não roubarás", "Devolva  
o lápis do coleguinha",  
"Esse apontador não é seu, minha filhinha".  
Ao invés disso, tanta coisa nojenta e torpe tenho tido  
que escutar.*

*Até habeas corpus preventivo, coisa da qual nunca  
tinha visto falar e sobre a qual minha pobre lógica  
ainda insiste: esse é o tipo de benefício que só ao  
culpado interessará.*

*Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do  
meu povo sofrido, então agora eu vou sacanear:  
mais honesta ainda vou ficar.*

*Só de sacanagem!*

*Dirão: "Deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo  
o mundo rouba" e eu vou dizer: Não importa, será esse  
o meu carnaval, vou confiar mais e outra vez. Eu, meu  
irmão, meu filho e meus amigos, vamos pagar limpo a  
quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês.*

*Com o tempo a gente consegue ser livre, ético e o  
escambau.*

*Dirão: "É inútil, todo o mundo aqui é corrupto, desde  
o primeiro homem que veio de Portugal".*

*Eu direi: Não admito, minha esperança é imortal.  
Eu repito, ouviram? IMORTAL!*

*Sei que não dá para mudar o começo mas, se a gente  
quiser, vai dá para mudar o final!*

*(ELISA LUCINDA)*

## Resumo

Este trabalho, enquanto resultado de uma pesquisa de natureza teórica, foi desenvolvido a partir do método materialista histórico-dialético, orientado pelo objetivo geral de compreender a constituição humana no pensamento de S. L. Rubinstein e na unidade estabelecida entre os fenômenos Personalidade, Psique e Atividade, e sua potencial contribuição para o campo educacional. A pesquisa tomou a constituição humana como seu objeto e assumiu, sob essa perspectiva, como objetivos específicos: 1 – investigar a centralidade da Atividade e da Psique na constituição humana, como se formam e se desenvolvem na relação dialética e sistêmica estabelecida entre elas, fazendo emergir a Personalidade e 2 – analisar como a constituição humana, em especial, em seus processos de formação e desenvolvimento da Personalidade, implicam possibilidades de condicionamento ontogenético humano, por meio da elaboração de Atividades formativas, com vistas à favorecer a constituição humana universal e harmoniosamente desenvolvida. A partir do método de decomposição em unidades, proposto por L. S. Vigotski, a pesquisa revelou a unidade estabelecida entre Personalidade, Atividade e Psique, como via privilegiada para a compreensão da constituição humana uma vez que contém em si as propriedades essenciais da totalidade filogênese-ontogênese em foco. Nesse processo, algumas propriedades psíquicas essenciais da Personalidade foram destacadas, precisamente: a consciência e a consciência-de-si; a vontade; as emoções; as aptidões; a ideologia e o caráter; todas, intimamente relacionadas em uma profunda e mútua interação dialética, dada pela Atividade, no conjunto dos processos que determinam a formação e o desenvolvimento da Personalidade e as formas singulares como cada sujeito se insere em sua realidade. Ao longo do exercício analítico sintético que caracterizou metodologicamente o esforço da pesquisa, foram elaborados três sistemas de conceitos, graficamente organizados, simultaneamente produtos e instrumentos do fazer investigativo, que evidenciam as relações fenomênicas necessárias à compreensão adequada da totalidade filogênese-ontogênese, assim como também, da unidade essencial decomposta, a Personalidade-Psique-Atividade. Como principais resultados dessa investigação tem-se o estabelecimento de fundamentos teóricos orientadores de possíveis novas práticas educativas com vistas à sua verificação empírica em futuras pesquisas que avancem rumo à instrumentalização didática do fenômeno constituição humana fundamentadas na teoria de S. L. Rubinstein. Tem-se também o desvelamento ontogenético das múltiplas Personalidades objetivamente constituídas por meio da forma particular como se estabelece a unidade essencial pessoa-realidade. Por fim, o entendimento do fenômeno Personalidade como expressão da unidade dialética estabelecida entre Psique e Atividade, viabilizadora da compreensão do humano em sua totalidade, considerando suas qualidades fisiológicas, psíquicas (em especial as cognitivas, as emocionais, as volitivas, o caráter, entre outras), as comportamentais e as sociais, todas consideradas em sua historicidade e dialeticidade típicas. Diante disso esta tese defende que só há constituição humana a partir das unidades que nela e com ela se estabelecem e que a possibilidade de constituição de Personalidades universais e harmoniosamente desenvolvidas depende, em essência, destas unidades para se efetivar.

**Palavras-chave:** S. L. Rubinstein; Personalidade; Atividade; Psique; Constituição Humana; Educação.

## Résumé

Ce travail, pendant qu'un résultat d'une recherche de nature théorique, a été développé à partir d'une méthode matérialiste historique-dialectique, orientée pour l'objectif général de comprendre la constitution humaine à partir de l'idée de S. L. Rubinstein dans l'unité établie entre les phénomènes Personnalité, Psyché et Activité, et son potentiel pour contribuer pour le domaine éducatif. La recherche a pris la constitution humaine comme son objectif et a assuré, sous cette perspective, comme les objectifs spécifiques: 1 - investiguer la centralité de l'activité et de la Psyché dans la constitution humaine, comme se forment et se développent dans la relation dialectique, et systémique établie entre elles, en faisant émerger la Personnalité et 2 - analyser comme la constitution humaine, spécialement dans ses processus de formation et de développement de la Personnalité, impliquent les possibilités de conditionnement ontogénétique humain, par le moyen d'élaboration des activités formatives, avec l'objectif de favoriser la constitution humaine universelle et harmonieusement développée. À partir de cette méthode de décomposition en unités, proposé par L. S. Vigotski, la recherche a révélé l'unité établie entre Personnalité, Activité et Psyché, comme le chemin privilégié pour la compréhension de la constitution humaine une fois qu'elle contienne elle-même les propriétés essentielles de la totalité phylogénèse-ontogénèse. Dans ce processus, quelques propriétés psychiques essentielles de la Personnalité ont été surlignées : la conscience et la conscience-de-soi, la volonté, les émotions, les habilités, l'idéologie et le caractère, tous intimement liés dans une profonde et mutuelle interaction dialectique, donné pour l'Activité, dans l'ensemble des processus que déterminent la formation et le développement de la Personnalité et les formes singulières comme chaque sujet s'inscrit dans sa réalité. Tout au long de l'exercice analytique et synthétique qui a caractérisé méthodologiquement l'effort de la recherche, ont été élaborées trois systèmes de concepts, graphiquement organisés, simultanément des produits et des instruments de l'investigation, qui montrent les relations phénoménales nécessaires à la compréhension appropriée de la totalité phylogénèse-ontogénèse, comme l'unité essentielle décomposée, la Personnalité-Psyché-Activité. Comme les principaux résultats de cette investigation ont établis les fondements théoriques qui orientent de possibles nouvelles pratiques éducatives, en visant la vérification empirique des recherches futures, qui progressent en direction à l'instrumentalisation didactique du phénomène de la constitution humaine, à partir de la théorie de S. L. Rubinstein. Il faut aussi le dévoilement ontogénétique des multiples Personnalités objectivement constituées à travers une manière particulière comme s'établie l'unité essentielle d'une personne-réalité. Enfin, la compréhension du phénomène Personnalité en tant que l'expression de l'unité dialectique établie entre Psyché et Activité, concède l'entendement de l'humain dans sa totalité, alors que ses qualités physiologiques, psychiques (spécialement les qualités cognitives, émotionnelles, volontaires et de caractères, entre autres), comportementales et sociales, tous considérés dans son historicité et dialecticalité typiques. Cette thèse défend qu'il y a seulement une constitution humaine à partir des unités en elle et avec elle, qu'y établissent la possibilité de la constitution de la Personnalités universelles et harmonieusement développées, et cela dépend, en essence, de ces unités pour prendre effet.

**Mots-Clés:** S. L. Rubinstein; Personnalité; Activité; Psyché; Constitution Humaine; Education.

## Abstract

This work, as a result of a theoretical research, was developed from the historical-dialectical materialist method, guided by the general objective of understanding the human constitution from the thought of S. L. Rubinstein in the unity established among the Personality, Psyche and Activity phenomena and its potential contribution to the educational field. The research took the human constitution as its object and assumed, from this perspective, as specific objectives: 1 - investigate the centrality of Activity and the Psyche in the human constitution, how they are formed and developed in the dialectic and systemic relationship established between them, making emerge personality and 2 - analyze how the human constitution, especially in its processes of formation and development of personality, imply possibilities of human ontogenetic conditioning, through the development of formative activities aiming to favoritate the human constitution universally and harmoniously developed. From the decomposition method in unities, proposed by L. S. Vigotski, the research revealed the unity established among Personality, Activity and Psyche, as a privileged way to understand the human constitution since it contains in itself the essential properties of the totality phylogenesis-ontogenesis in focus. In this process, some essential psychic properties of Personality were highlighted, precisely: consciousness and self-awareness; the will; the emoticons; the aptitudes; the ideology and character; all closely related in a deep and mutual dialectical interaction, given by the Activity, in the set of processes that determine the formation and development of the Personality and the singular ways in which each subject fits into its reality. Throughout the synthetic analytical exercise that methodologically characterized the research effort, three systems of concepts, graphically organized, were elaborated, simultaneously products and instruments of investigative doing, which emphasize the necessary phenomenal relations for the proper understanding of the total phylogenesis-ontogenesis, as well as, of the decomposed essential unit, the Personality-Psyche-Activity. The main results of this investigation are the establishment of guiding theoretical foundations of possible new educational practices aiming to their empirical verification in future research that advance toward the didactic instrumentalization of the human constitution phenomenon from the theory of S. L. Rubinstein. There is also the ontogenetic unveiling of the multiple Personalities objectively constituted through the particular way in which the essential unity person-reality is established. Finally, the understanding of the Personality phenomenon as an expression of the dialectical unity established between Psyche and Activity, which enables the comprehension of the human being in its totality, considering their physiological, psychic (especially cognitive, emotional, volitional, character, among others), behavioral and social qualities, all considered in their typical historicity and dialecticity. Given this, this thesis argues that there is only human constitution from the units that are established in and with it, and that the possibility of constitution of universal and harmoniously developed personalities depends, in essence, on these units to be effective.

**Keywords:** S. L. Rubinstein; Personality; Activity; Psyche; Human Constitution; Education.

## Lista de Figuras

Figura 1: Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960).....	22
Figura 2: Escritório memorial de S. L. Rubinstein.....	23
Figura 3: Banco de Dados em Access para reorganização das citações. ....	43
Figura 4: Recorte do Relatório Geral – Conceito citações.....	44
Figura 5: Recorte do Relatório Geral - Citações Conceito.....	45
Figura 6 – Entradas e saídas para o determinismo segundo José D’Assunção Barros (2011). ....	82
Figura 7: Sistema conceitual sintético relativo à totalidade filogênese-ontogênese a partir da análise interpretativa do pensamento de S. L. Rubinstein.....	104
Figura 8: Sistema conceitual sintético relativo ao fenômeno da Personalidade e elaborado a partir da análise do pensamento de S. L. Rubinstein.....	129
Figura 9: Sistema conceitual sintético dos nexos conceituais relacionados ao fenômeno da Atividade a partir da análise do pensamento de S. L. Rubinstein. ....	252

## Lista de abreviaturas

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DVD	Digital Video Disc
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente
HBSC	Health behaviour in school – aged children
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VHS	Video Home System

## Sumário

Memórias que apresentam: o autor na obra e a obra no autor. ....	14
Composição investigativa: atributos delineadores da pesquisa e do movimento de sua produção. ....	22
1 O pensamento rubinsteiniano como expressão do campo teórico-metodológico materialista histórico-dialético: um olhar para os seus fundamentos. ....	52
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos materialistas histórico-dialéticos. ....	53
1.2 Sistemas de conceitos essenciais para a análise da filogênese-ontogênese humana: pela sua decomposição, Personalidade-Psique-Atividade apreendida como sua principal unidade essencial. ....	103
2 O sistema de conceitos da Personalidade: uma análise de seus atributos e nexos essenciais. ....	133
2.1. A consciência e a consciência-de-si: fundamentos da concepção do "eu" e do mundo revelado. ....	134
2.2 A vontade: substância do agir intencional e do consciente protagonismo humano. .	145
2.3 As emoções: expressões da especificidade das vivências pessoais e essência da experiência de vida humana.....	156
2.4 As aptidões: potencialidades para a Atividade consideradas na relação com as influências de uma sociedade classista. ....	178
2.5 A ideologia e o caráter: fundamentos para a constituição do sentimento de dever moral e propriedades orientadoras da conduta. ....	220
2.6 A Atividade: qualidade especial determinante da especificidade humana filogênica e ontogeneticamente considerada. ....	242
A Personalidade como expressão dialética da Atividade-Psique (e da própria constituição humana): considerações “sobre” e “para” essas e outras motivações. ....	270
Referências.....	294

## **Memórias que apresentam: o autor na obra e a obra no autor.**

Alguns momentos de nossas vidas são marcados por conclusões, ciclos que findam e que, ao mesmo tempo, abrem espaço para que outros novos se abram. Momentos tão aguardados, mas, que quando chegam, são quase temidos, causam estranheza, tristeza, ainda que repleta de felicidade. Em sala de aula, recentemente, em uma agitada turma de Pedagogia do 4º ano, já se aproximando do final do segundo semestre, brinquei questionando aos estudantes se estavam prontos para a promoção que receberiam. A curiosidade com a pergunta fez gerar um silêncio repentino que me permitiu continuar. Pedi que imaginassem a próxima vez que fossem fazer um cadastro, quando lhes questionassem sua profissão, e que poderiam não mais responder: *estudantes*. Após alguns momentos descontraídos, ouvindo seus “graças a Deus”, “finalmente”, “ufa”, entre outros, continuei. Argumentei que finalizar uma graduação é como ser promovido, momento que gera muita alegria, mas não só. Se é verdade que toda solução gera novos problemas, para muitos deles, terminar seu curso de Pedagogia também significará que serão “promovidos” de estudantes para desempregados.

Longe de querer desqualificar ou diminuir a justa alegria que sentem com o aproximar do fim do ano e da conclusão do curso. Pelo contrário, com aquela pequena polêmica eu buscava abrir espaço para a discussão da aula e dos desafios educacionais postos frente aos educadores no Brasil atual. Reconhecer o momento de conclusão que estavam prestes a viver fazia parte de um esforço didático, estrategicamente planejado, para que pudessem se imaginar, e se prepararem, para não pensarem apenas racionalmente os problemas educacionais, mas para também vive-los como seus protagonistas *in loco*. Tal como meus estudantes naquele momento, vivo agora em minha pessoa algo semelhante, este misto de sentimentos que ao mesmo tempo em que me alegram e aliviam pela conclusão de uma difícil etapa vivida, também criam certa angústia e ansiedade. Ainda que cheio de grandes dificuldades, o ciclo que se finda já é conhecido, o próximo, mesmo que repleto de esperanças, é novo, inexplorado e suas promessas de prazeres e dores são, quando muito, uma incógnita.

Acertaram os poetas ao dizerem que “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”<sup>1</sup>. Neste exato momento, de conclusão de meu curso de doutorado, com todos os desencontros que dele derivam, com as obrigações, rotinas e metas que terminam, tem-se aberto o espaço para que outros encontros aconteçam, ainda que misteriosos neste momento, mas já posso ver e sentir este estranho novo que do horizonte se aproxima ao meu encontro. É exatamente destes encontros e desencontros que pretendo falar neste momento, apresentando um pouco de minha pessoa, como autor deste trabalho, mas também da obra, daquilo que está efetivamente presente nela, mas oculto sob as linhas do texto e das análises realizadas.

Sou egresso do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2005). Já ao final de minha licenciatura experimentei as tensões que a educação impõe aos seus profissionais, especialmente se considerar o fato de que o ensino de Sociologia foi efetivamente implantado apenas no ano de 2009, por força da lei 11.684/08 (BRASIL, 2008), antes desta regulamentação pouco espaço havia para a atuação como professor deste conteúdo específico. Formado, casado, com uma filha e sem espaço para atuação na área de minha formação, transitei por outras profissões, fui atendente de telemarketing, supervisor de atendimento e de vendas em telemarketing, vivi a instabilidade de um aviso prévio, me aventurei nos concursos, fui aprovado em um e me tornei soldado da Polícia Militar de Minas Gerais - PMMG.

Desde 2005, apesar da necessidade imperativa de manutenção das condições de vida e existência de minha família, a educação parecia estar sempre à espreita. Mas só em 2010 que consegui fazê-la efetivamente presente, com contratos temporários com o Estado de Minas Gerais, lecionando Sociologia para turmas do Ensino Médio e acumulando o cargo de professor com o serviço militar. Se ao formar em 2005 me desencontrei da educação, se em 2010 a reencontrei como profissão, em 2013 ela e minha vida começaram a se confundir, mesclando-se em uma unidade que, tudo indica, parece não ser mais possível se reverter.

Neste ano, de 2013, fui nomeado e tomei posse na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como professor de Sociologia, acumulando este cargo

---

<sup>1</sup> Trecho da música *Samba da Benção*, de Vinícius de Moraes e Banden Powell, canção tão linda quanto triste e que recomendo que seja ouvida com fones de ouvido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EzuWg1rW50k>. Acesso em 31 out. 2019.

com aquele na Segurança Pública. Também foi neste ano que conheci e me integrei ao grupo de estudo no qual me encontro até hoje, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente – GEPEDI, oportunizado por um acidental e feliz encontro entre mim e a Profa. Dra. Érika Germanos<sup>2</sup> quando ela realizava sua pesquisa de doutoramento na escola em que eu lecionava. Em 2014, neste movimento de gradativa maior integração à educação, participei do processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação, no qual fui aprovado e me matriculei em 2015.

Na mesma proporção em que eu vivia grandes encontros com a educação, maravilhosos e muito engrandecedores, também vivenciava outros desencontros, mais amargos, mas ainda definidores de minhas trajetórias de vida, escolhas e do trabalho para com o qual decidi me comprometer. Na impossibilidade de acumular a carreira militar, a docência e o mestrado, precisei optar pelo desencontro que eu iria consciente e voluntariamente decidir viver. Então, em 19 de janeiro de 2015, peço baixa da Polícia Militar de Minas Gerais, dando fim a um ciclo e abrindo espaço para outro novo emergir. Transitar pelo telemarketing, pela Segurança Pública, deixou em mim grandes marcas, de muito respeito para com aqueles anônimos trabalhadores que integram profissões tão pouco quistas, mas também facilitou a análise comparativa para com o trabalho na educação. Reconheço que a educação está repleta de problemas e dificuldades diversas que, inclusive, cotidianamente adoecem seus profissionais. Mas, por ter vivido esta trajetória, posso comparar as diferentes vivências que experimentei e dizer com certeza que me reconheço na educação, nela, consigo ver-me em meu trabalho, no produto de meu trabalho e, ainda que seja tão complexa e problemática, nela me encontro com um “eu” mais feliz e mais realizado profissionalmente que antes.

Mas me encontrar cada vez mais na educação, não me livrava de outros tantos desencontros da vida. Cerca de 3 meses antes da defesa de minha dissertação, e após um longo e intenso processo de adoecimento, vivo o falecimento de meu pai. As marcas deste desencontro, de sua tristeza e da saudade, mesclam-se à alegria da conclusão do mestrado. Em meio ao rigor do curso, de intensos cuidados com meu pai, momento em que os problemas imediatos tomam conta de toda a vida, vejo-me

---

<sup>2</sup> Que culminou na sua tese denominada *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural* (GERMANOS, 2016).

obrigado a reconhecer a perecibilidade da existência humana, a tirar meus olhos do imediato e a verificar questões existenciais que o tempo mal permitia que fossem pensadas. Ciclos que terminavam e outros que se abriam, junto ao turbilhão emocional vivido naquele ano de 2016, veio o anúncio de um novo e muito feliz encontro. A notícia de minha aprovação no processo seletivo para o curso de doutorado em educação.

Em 2017, matriculado no doutorado, vivenciando as doçuras dos novos encontros que a vida proporcionava, é publicado um edital que anuncia a possibilidade de ocupar um cargo como professor substituto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Motivado por um desejo profundo de envolvimento crescente com a educação, com a possibilidade de desbravar novas possibilidades profissionais em um exercício docente novo, no Ensino Superior, participei e fui aprovado no referido processo seletivo. Mas a vida... a vida não é feita apenas de encontros. Aprovado no processo seletivo, e na impossibilidade de acumular a docência na Educação Básica e na Educação Superior, tentei uma licença não remunerada que, por razões que a lógica ainda não me permitiu entender, não foi conseguida no Estado de Minas Gerais.

Assim, me encontrei novamente naquele momento em que me via obrigado a decidir, consciente e voluntariamente, qual desencontro eu viveria. Antes, já havia abandonado a segurança e a estabilidade de um cargo público para me dedicar à educação na docência e no mestrado. Naquele início de 2018, eu precisava fazer outra escolha, tão dolorosa e arriscada como aquela anterior. Uma primeira opção era o desencontro com o sonho de um futuro mais promissor, mais feliz e realizado profissionalmente, desistindo do cargo de professor substituto. Essa escolha me manteria na segurança da vida que eu já conhecia, continuaria no doutorado e na docência no Ensino Médio. Já a segunda opção, eu poderia exonerar meu segundo cargo público efetivo, arriscando-me na instabilidade de um caminho que me oferecia as melhores oportunidades para transformar meu currículo e abrir-me possibilidades do exercício futuro daquela docência que eu desejava, mas com um alto custo, impondo-me a incerteza de um contrato temporário. Essa escolha, tal como um salto no desconhecido, possibilitaria a vivência de novas experiências na docência, melhoraria a competitividade de meu currículo, mas promoveria meu desencontro com

a segurança de vida, ainda que precária<sup>3</sup>, que a docência na Educação Básica me oferecia.

Tantas vezes ouvi que “o caminho do risco é o sucesso”<sup>4</sup> e tão desesperançoso me parecia ficar como eu já estava, abrindo mão das possibilidades de um imenso desejo, de um sonho, por uma precária segurança, decidi por arriscar-me no novo. Em 2018, exonerei meu cargo no Estado de Minas Gerais e fui contratado como professor substituto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, minha atual profissão. Creio que a semelhança para com meus estudantes, comentada no início desta parte do texto, já seja explícita neste ponto. Concluir meu curso de doutorado, em larga medida, também representou para minha pessoa uma promoção de estudante à desempregado. Mas, como dito, foi uma escolha consciente, ainda que seja mais um desencontro da vida, este foi programado. Mesmo que tempos difíceis estejam por vir, emocionalmente ainda sinto que valeu à pena, se houver algum sucesso futuro desta empreitada, estou certo de que ele dificilmente aconteceria com apego àquela segurança precarizada que a docência na Educação Básica me dava.

Ao mesmo tempo em que a ampulheta do tempo vertia sua areia e meu contrato pouco a pouco se esgotava, eu percebia nossa realidade político-econômica delineando um futuro pouco promissor à educação, às possibilidades de concursos para a carreira docente em universidades públicas. Os editais que eu observava, além de exigirem uma titulação que eu ainda não tinha, doutor, ainda limitavam a oferta de vagas possíveis ao exigir a graduação em Pedagogia para os cargos com previsão de mestrado e doutorado em educação, como seria meu caso. Frente a isso, já quase acostumado a escolhas insanas após abandonar dois cargos públicos efetivos, optei por acumular uma segunda licenciatura em Pedagogia, modalidade EAD, à minha

---

<sup>3</sup> Não quero entrar em detalhes, mas pontuo alguns elementos que ilustram a referida precariedade. Além do baixo salário que caracteriza a carreira docente na Educação Básica do Estado de Minas Gerais, o ano de 2018 foi marcado ainda pelo atraso e parcelamento destes salários, pelo parcelamento do 13º do ano anterior, pelo não reconhecimento da titulação de mestre que eu já possuía, pelas 28 turmas que eu acumulava em uma única escola além daquelas dos cursinhos particulares sem as quais seria muito difícil o sustento da família, pela ausência de serviços de atendimento à saúde já que hospitais e clínicas na cidade de Uberlândia – MG cancelavam seus convênios com o Instituto de Previdência dos Servidores de Minas Gerais dada a ausência de recebimento dos atendimentos realizados, entre muitos outros problemas.

<sup>4</sup> Trecho da música *Caminhos* de Raul Seixas, fico feliz por esta citação em específico, por tê-lo como referência e inspiração, em especial neste ano de 2019 em que se completam os 30 anos de sua morte. A música poderá ser ouvida em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1li05Ur-ZQ>. Acesso em: 31 out. 2019.

rotina como professor substituto e pós-graduando. Em julho de 2019 concluiu o curso de segunda licenciatura e iniciou outra pós-graduação, especialização em Orientação Educacional, também em EAD, em função de um concurso para a Prefeitura de Uberlândia.

É um tanto estranho imaginar que, se tudo der certo, e torço desesperadamente para que dê tudo certo, no ano de 2020 terei vivenciado e concluído todas as etapas de escolaridades previstas para a realidade brasileira. Iniciei meus estudos na Educação Infantil; passei pelo Ensino Fundamental; depois pelo Ensino Médio; na PMMG cursei o Curso Técnico em Segurança Pública (2008); duas graduações concluídas, primeiro a licenciatura em Ciências Sociais - UFU (2005), depois a segunda licenciatura em Pedagogia - FAEL (2019); minha primeira pós-graduação foi um curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade - UFMG (2013); especialista em Orientação Educacional – Dom Alberto (2020); Mestre em Educação - UFU (2016) e Doutor em Educação - UFU (2019). Considerando que me integrei ao GEPEDI em 2013, e só em 2015 pude me dedicar completamente à educação, vivo este encontro hoje, comigo mesmo, um tanto surpreso por ver que de licenciado em Ciências Sociais, chego em 2020 doutor e com toda essa “bagagem”.

Ainda que o preço tenha sido alto, ainda que cada desencontro me imposto tenha gerado grandes dificuldades e cicatrizes, ainda que venham novos desencontros alguns anunciados e outros não, no meu trabalho e na minha formação, encontrei-me como pessoa. Encontrei sentidos de vida que me dão a certeza de que ela tem valido à pena, encontrei motivos para trabalhar que me orgulham, encontrei-me nos produtos de meu trabalho, encontrei o meu modo de contribuir com esta realidade e tentar deixar nela um legado bom. Enfim, encontrando meu “eu” melhorado, pelo meu trabalho e pela educação, encontrei os motivos e a vontade de também ajudar a melhorar outros tantos ao meu redor. Encontrando meu “eu” melhorado, encontrei as marcas de tantos que me auxiliaram neste processo, encontrei a gratidão por reconhecer que sozinho eu não teria conseguido e não chegaria tão longe, encontrei minha vontade de ajudar como fui ajudado.

[...] Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.  
De forma que, certo dia  
À mesa, ao cortar o pão  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção

Ao constatar assombrado  
 Que tudo naquela mesa  
 - Garrafa, prato, facão -  
 Era ele quem os fazia  
 Ele, um humilde operário,  
 Um operário em construção.  
 Olhou em torno: gamela  
 Banco, enxerga, caldeirão  
 Vidro, parede, janela  
 Casa, cidade, nação!  
 Tudo, tudo o que existia  
 Era ele quem o fazia  
 Ele, um humilde operário  
 Um operário que sabia  
 Exercer a profissão [...].  
 (VINÍCIUS DE MORAES)<sup>5</sup>

Muito mais poderia ser dito, mas tendo resumido uma parte tão significativa de minha vida no relance destas poucas páginas, creio que já seja possível ver-me naquilo que o texto e esta pesquisa ocultam. Sou eu, que tendo passado por estas experiências e feito todas estas escolhas, acertadas ou não, que me faço presente nas motivações do recorte do objeto e do problema desta pesquisa. Na escolha do método que busca unir a sistematização científica com o engajamento político-ideológico por uma realidade melhorada. Me faço presente no sentimento de dever moral por compartilhar e fazer jus a toda ajuda que recebi. Mas também me faço presente nas lacunas deixadas pela pesquisa. Estou presente nos equívocos interpretativos e argumentativos que certamente virão, seja de meu próprio movimento de crítica pessoal, ou seja da crítica alheia. Estou presente nos limites humanos de quem fez um curso de doutorado trabalhando, cursando ora uma segunda licenciatura ora uma especialização, sendo pai, marido, filho e concluindo-o antecipadamente, preparando-me para o ano vindouro no qual minhas condições objetivas de vida e existências podem subitamente se tornarem muito mais difíceis.

Da mesma forma como estas memórias me apresentam, auxiliando o modo como minha pessoa é revelada na presente obra, o inverso também é verdadeiro. A obra também é revelada em mim, nas transformações em mim provocadas em cada fase de estudo e de pesquisa, no rigor de sistematização que o pensamento de S. L. Rubinstein exigiu e que precisei aprender/desenvolver. A obra também se revela em mim nas possibilidades futuras, de novos estudos e pesquisas, de motivos para o trabalho e existência novos ou aperfeiçoados. Nos desencontros que a investigação

---

<sup>5</sup> Trecho da poesia *O operário em construção* de Vinícius de Moraes, originalmente publicada em 1959. Pode ser encontrada na íntegra em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em 31 out. 2019.

promoveu em mim, afastando-me de muitas qualidades que já me definiram e conduzindo-me ao encontro de um outro “eu”, novo, qualitativamente transformado, e que balanceando a própria história de vida acredita que valeu à pena. É certo que cada linha redigida a partir deste estudo profundo foi valiosa, foi transformadora. Mesmo que se encontrem discordâncias analíticas e interpretativas, de outros que estudarem este trabalho e especialmente minhas no futuro, ainda serão valiosas enquanto parte de um processo de desenvolvimento pessoal na construção de meu pensamento, minhas motivações, minhas vontades e de vias objetivas para minha participação na luta por uma realidade melhorada.

No memorial de minha dissertação, mais precisamente nas conclusões deste memorial, comentei acerca dos impactos que o estudo havia provocado em mim, essencialmente cognitivos, marcados por um processo de superação da alienação típica de minha condição de classe, e que permitiram-me reconhecer a mim mesmo no produto de meu trabalho. Ao final deste doutorado, nesta pequena apresentação subjetiva de minhas memórias, de minha pessoa e desta obra, ao menos daqueles elementos que mesmo presentes no texto ainda permanecem ocultos, não pretendo negar aquela conclusão de antes, mas completá-la. No final deste doutorado, sinto que aqueles resultados foram ampliados, não apenas por confirmarem a possibilidade de superação, ao menos cognitiva, daquela alienação. Mas agora, essencialmente também emocional, sentida na integralidade de meu ser, que racional e conscientemente reconhece o sentido emocional elaborado internamente em minha pessoa ao longo de toda essa experiência. Precisamente, que tendo vivido tantos desencontros, encontro agora comigo mesmo com a certeza de que valeu à pena.

Concluo estas memórias compartilhadas permitindo-me um gesto esperançoso. São meus votos que, em alguma medida, as reflexões aqui presentes, as motivações, análises e sínteses, não cumpram apenas com seu objetivo formal, de conclusão do curso. Que as motivações da pesquisa sejam capazes de contagiar outros pesquisadores a mais, que às análises aqui presentes sejam somadas outras tantas. Que o esforço deste trabalho por construir as vias que efetivem um humano e uma realidade melhorada seja pequeno frente às demais outras com as quais soma forças na busca pelo alcance deste objetivo final.

## **Composição investigativa: atributos delineadores da pesquisa e do movimento de sua produção.**

Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960), psicólogo e teórico soviético, nascido em Odessa, Província de Kherson, no Império Russo, é autor de uma produção filosófico-psicológica materialista histórico-dialética de inestimável valor, mas ainda pouco explorada no ocidente, se comparada a capilaridade do alcance das produções de outros autores a ele contemporâneos e representantes das produções de matriz Histórico-Cultural. O acesso às suas obras ainda é difícil, apenas um limitado número de suas publicações foi traduzido para a língua portuguesa e/ou espanhola. Para além dos empecilhos da língua, fatores históricos também favoreceram o estabelecimento de entraves à pesquisa científica, em especial, o rigor da censura sofrida por S. L. Rubinstein durante o período stalinista da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS.

**Figura 1: Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960).**



Fonte: [http://rubinstein-society.ru/cntnt/eng/scientific/biography\\_.html](http://rubinstein-society.ru/cntnt/eng/scientific/biography_.html)

O que, definitivamente, não significa que seu pensamento não fora objeto de importantes investigações e reconhecimento de todo tipo. É evidência disso o modo como em 1943, S. L. Rubinstein<sup>6</sup> se torna o primeiro psicólogo a integrar a Academia

---

<sup>6</sup> Dados biográficos retirados do sítio eletrônico do Instituto de psicologia da Academia Russa de Ciências, maiores informações videm: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/biografiya-s-l-r.html>.

de Ciências da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, um claro reconhecimento de sua fundamental atuação na delimitação da Psicologia como uma ciência independente naquele contexto histórico. Também é derivado de seu trabalho a criação do setor de Psicologia no Instituto de Filosofia da URSS em 1945, que junto a seus estudantes integrantes, conseguiram estabelecer as prioridades da pesquisa psicológica a partir do estudo comparado dos problemas da Psicologia, considerando as direções já estabelecidas pela pesquisa acadêmica na Europa e América. Também se destacou por aproveitar-se das investigações psicológicas produzidas ao longo da Segunda Grande Guerra (1939-1945), que permitiram-lhe compreender melhor os limites do fundamento neurofisiológico do desenvolvimento humano, sendo um dos poucos psicólogos daquele momento histórico empenhados na defesa da conexão entre a produção psicológica nacional e internacional. Ainda que seu pensamento tenha sofrido rigorosas restrições e censuras, é notório o reconhecimento que ainda lhe é prestado, por exemplo, na manutenção de um escritório memorial em sua homenagem no Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências.

**Figura 2: Escritório memorial de S. L. Rubinstein.**



Fonte: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/memorialniy-kabi.html>.

Por outro lado, é essa postura crítica, ativa e atenta ao desenvolvimento mundial do pensamento psicológico que lhe impôs duras retaliações e que, colateralmente, exerceram grande influência na descontinuidade dos estudos iniciados, reduzindo drasticamente os impactos que seu pensamento e obra poderiam gerar. Araujo (2012) comenta o relato de A. N. Shadan<sup>7</sup>, no qual é explicado o contexto

---

<sup>7</sup> Publicado na Revista da Universidade de Moscou, série 14, Psicologia, n. 3 em 1989.

da reestruturação das universidades soviéticas pós 2ª Grande Guerra. Neste processo, S. L. Rubinstein e outros psicólogos sofreram uma severa repressão, acusados de não terem superado as *teorias psicológicas burguesas*, de certa forma, desdobramentos dos *Processos de Moscou* (1934-1938), momento no qual se testemunhou um expurgo em massa de todo aquele considerado contrário ao regime. Em 1949, durante uma sessão do conselho diretivo da Universidade de Moscou, S. L. Rubinstein foi dispensado da função de professor titular da cátedra de Psicologia, afastado das atividades de pesquisa além de ter seus livros confiscados, reassumindo suas atividades acadêmicas apenas em 1956, 3 anos após a morte de Stalin. Golder (2004) registra o discurso que S. L. Rubinstein foi obrigado a realizar na mesma sessão que o afastou das atividades laborais:

A principal crítica a meu livro, parece-me que se refere a seu apoliticismo, a seu objetivismo em relação à psicologia estrangeira. Neste mencionado livro, não aparece militância crítica à psicologia estrangeira e este deveria ser, na verdade, meu dever como especialista em meu país. Ao dar a conhecer aos leitores as ideias dos colegas do exterior, eu mantive com eles uma atitude de polêmica e discussão, em lugar de denunciar a essência reacionária de todos esses ensinamentos. Desta maneira, eu atuei mantendo-me afastado dos princípios leninistas do partidarismo bolchevique.

Agora, talvez possamos compreender que se tratava de uma autocrítica obrigada a todos esses flagelos, quando uma verdadeira polêmica era impossível e a única coisa possível era reconhecer os próprios erros (GOLDER, 2004, p.151).

Curiosa é a contradição no fato de que, em 1942, quando S. L. Rubinstein respondia pelo Instituto Pedagógico de Leningrado, sua obra *Princípios da Psicologia Geral* foi agraciada com o prêmio Stalin, poucos anos mais tarde, em 1949, a mesma obra motiva seu expurgo do circuito acadêmico. Também foi estudado e citado por todos os teóricos que deram continuidade aos trabalhos de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, em especial, L. V. Zankov, P. Ia. Galperin, N. F. Talizina, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, Piotr I. Zirchenko, A. V. Petrovski, A. A. Leontiev, além daqueles que se debruçaram sobre a Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade e da Subjetividade<sup>8</sup>, como Lidia I. Bozhovic, B. G. Ananiev, B. F. Lomov, A. K. Abuljanova, entre outros. No ocidente, incluindo a América Latina, também foi estudado e teve algumas de suas obras traduzidas, tal como os originais (RUBINSTEIN, 1972a, 1972b, 1973a, 1973b, 1973c, 1973d, 1973e) em língua

---

<sup>8</sup> A dinamicidade do pensamento acadêmico faz surgir uma multiplicidade de terminologias que podem não coincidir, ou encontrar consenso, seja historicamente ou seja entre os diversos grupos e pesquisadores. Mais sobre a Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade e da Subjetividade poderá ser encontrado nos trabalhos de Longarezi (2019a; 2019b), Longarezi e Silva (2018), Puentes (2017), além de Puentes e Longarezi (2017a, 2017b).

portuguesa e impressos em Portugal, também (RUBINSTEIN, 1959, 1977) em língua espanhola, impressos no Uruguai e em Cuba, respectivamente. Além das digitalizações (RUBINSTEIN, 1968), em língua portuguesa e (RUBINSTEIN, 1966) em língua espanhola, todas estas obras utilizadas neste trabalho. Mesmo reconhecendo que seu pensamento alcançou o ocidente, a imensa dificuldade de localização de fontes de estudo e leitura será rapidamente percebida por todo aquele que se aventurar ao estudo direto de sua obra.

No contorno do que essa investigação se prestou, o esforço geral para sua realização pode ser caracterizado por dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar a localização de bibliografia que possibilitasse seu estudo. É indescritível o misto de angústia e êxtase que este aspecto, em particular, proporcionou ao longo do curso da pesquisa. A angústia da dificuldade vivenciada no levantamento bibliográfico e a intensidade das alegrias, mesmo que eventuais, de localização e aquisição das obras a que se teve acesso foram companheiras constantes. Algumas destas aquisições, resultantes do trabalho árduo de garimpo bibliográfico, de contato por *e-mails* com diversos autores<sup>9</sup> cujos trabalhos citavam obras de S. L. Rubinstein e que foram levantados em pesquisas, compuseram parte desse percurso. Nesse processo muitos *e-mails* retornavam mensagens de erro, acusando a inexistência daquele endereço eletrônico específico, de outros nunca foi obtida resposta, mas de alguns, poucos e valiosos contatos, grande parte da bibliografia foi adquirida. Também é preciso frisar a ajuda fundamental oriunda do grupo de pesquisa que este autor tem a sorte de integrar, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente – GEPEDI/FACED/UFU. Nele foram encontradas mentes e corações amigos que juntos ombream o desafio de pesquisa assumido por este autor, desde auxílio financeiro com xerox de obras, do encorajamento e auxílio motivacional nas fases emocionalmente críticas, do cuidadoso esforço de escaneamento das obras xerocadas<sup>10</sup> e, inclusive, da gentileza no presentear este autor com uma obra

---

<sup>9</sup> Dentre todos, registro um agradecimento especial ao psicólogo Alexandre Pito Giannoni, por compartilhar prontamente comigo materiais escaneados e em PDF, pela atenção nas respostas dadas aos meus e-mails e que, mesmo não me conhecendo, ofereceu sem restrições sua ajuda. Seu exemplo, assim como dos demais registrados nos próximos agradecimentos, confirmam as motivações deste trabalho e o desejo de participação na luta por tornar concreta a possibilidade de um humano e uma realidade melhorada.

<sup>10</sup> Em especial deixo registrado meu agradecimento à Lara Cristina Batista de Souza graduanda do curso Habilitação em Letras, Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, que junto às atividades desenvolvidas em sua iniciação científica, também deixou a marca de seu trabalho materializado nesta

impressa<sup>11</sup>. Relances de sorte<sup>12</sup> também marcaram este primeiro aspecto, em especial, na aquisição dos 7 volumes da obra *Princípios de Psicologia Geral* (RUBINSTEIN, 1972a, 1972b, 1973a, 1973b, 1973c, 1973d, 1973e), traduzido em língua portuguesa, que subitamente foi encontrada em um anúncio da OLX<sup>13</sup> em Portugal. Apesar de todo o transtorno e custos da importação, em Euros, a qualidade da conservação dos livros e da tradução foram surpreendentes (salvo alguns poucos erros datilográficos localizados pela leitura comparada de obras). A mesma sorte se fez presente em relação à obra *El pensamiento y los caminos de su investigación* (RUBINSTEIN, 1959), subitamente encontrada em um anúncio do Mercado Livre<sup>14</sup>, curiosamente, um livro menor, mais de uma década mais velho que o anterior, com pior conservação e vendido por livreiro nacional, teve seu preço comparável àquele com sete volumes oriundo da Europa.

---

pesquisa. Seu empenho no processo de escaneamento das obras, com suas “infinitas” páginas, foi fantástico. A pesquisa, como resultado de todo esse trabalho coletivo, revela só parcialmente as contribuições que a viabilizaram, por isso a importância desse registro em agradecimento, pela garra no cumprimento dos compromissos firmados, utilizando o aparelho de scanner quando foi possível e, quando este se quebra no meio do processo, fazendo uso até do celular para garantir que todo o grupo tivesse acesso a algumas obras aqui utilizadas.

<sup>11</sup> Registro um especial agradecimento à gentil atenção do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes que, tendo participado de um evento científico em Cuba, presenteou-me com um exemplar de *Princípios de Psicología General* (RUBINSTEIN, 1977), trago de lá. Tal obra muito me auxiliou nesta pesquisa, me possibilitando, inclusive, que pudesse avaliar comparativamente diferentes traduções e assim encontrasse problemas, possivelmente erros datilográficos, que se não localizados comprometeriam as interpretações e análises aqui desenvolvidas.

<sup>12</sup> Tomo o cuidado de escolher precisamente a palavra *sorte* para esta última nota de agradecimento pois não haveria outra forma de definir sua motivação. Refiro-me a ajuda inestimável que recebi de Rosa Maria da Silva Ferreira (Rosinha), minha sogra. Seu conhecimento operacional do Microsoft Access, sua disposição irrestrita em atender meu pedido de ajuda, sua atenção em programar o Banco de Dados da forma precisa como lhe solicitei e sua paciência na realização dos vários testes e ajustes necessários foram fundamentais para que os relatórios gerados cumprissem a função essencial que cumpriram nesta pesquisa. Tive muita sorte por receber tanta ajuda, sua e dos demais já citados.

<sup>13</sup> OLX é uma empresa global de comércio eletrônico, sediada em Amsterdam, Países Baixos. Atua em 118 países, publicando anúncios classificados na Internet. Foi fundada em março de 2006 pelos empresários Fabrice Grinda e Alejandro Oxenford.

No Brasil, desde 2010, a OLX juntou-se ao seu concorrente Bom Negócio, mediante acordo com a Schibsted, no início de 2015. O acordo também se estende às operações em Bangladesh, Tailândia e Indonésia. Atualmente, a OLX Brasil é controlada pelo grupo sul-africano Naspers (50%) e pelo grupo de mídia norueguês Schibsted (50%).

Em Portugal, o site da OLX foi gerido inicialmente pela empresa FixeAds que no início de 2018 passou a ser OLX Portugal detida pelo grupo Naspers, e que possui outros sites de compra, venda e serviços online deste 2007 como o Standvirtual, o Imovirtual, o Coisas e Faturavirtual. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/OLX>.

<sup>14</sup> Mercado Livre é uma empresa argentina de tecnologia que oferece soluções de comércio eletrônico para que pessoas e empresas possam comprar, vender, pagar, anunciar e enviar produtos por meio da internet. Opera em 19 países, tem cerca de 4 mil funcionários e é o site de e-commerce mais popular da América Latina em número de visitantes. A empresa mantém operações na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Até 2016, o MercadoLivre contava com 174,2 milhões de usuários na América Latina. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/MercadoLivre>.

É preciso dizer que esta investigação, ainda que específica, não está só. Compõe uma constelação de diversos outros trabalhos, dados por um conjunto de pesquisadores, que compartilhando da mesma fundamentação de matriz Histórico-Cultural, apresentam distintas abordagens e temáticas investigativas e desenvolvidas no âmbito do GEPEDI. Alguns, de natureza essencialmente teórica (FEROLA, 2019; FERREIRA, 2019; FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2019; LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2019c; LONGAREZI; SILVA, 2018; LONGAREZI; PUENTES, 2013, 2017b; LONGAREZI; FRANCO, 2013, 2015; LONGAREZI; ARAUJO; PIOTTO; MARCO, 2018, 2019; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2017c, 2019) e outros de intervenção didático-formativa<sup>15</sup> (LONGAREZI, 2012, 2014; 2017a; 2017b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2019; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2016; SOUZA, 2016; FERREIRA, 2019; MARRA, 2018; JESUS, 2018; FEROLA, 2016). Mesmo que cada um carregue a assinatura de um ou mais autores, não são absolutamente independentes, em alguma medida todos trazem consigo as marcas do coletivo do qual emergiram, o GEPEDI, e por meio de seus autores e de suas pesquisas, acabam revelando um pouco deste todo do qual são parte. Tal como ocorre com esta investigação em particular.

O segundo aspecto que define a realização deste trabalho foi o exercício da investigação em si. Frente à bibliografia pouco a pouco localizada, fez-se possível a análise do pensamento de S. L. Rubinstein com foco no enfrentamento de um problema novo e que pudesse representar uma contribuição verdadeira e cientificamente relevante, em especial, para o campo educacional brasileiro atual. Buscou-se, dessa forma, um duplo movimento, ampliar o acesso, as possibilidades de estudo e a presença da teoria de Rubinstein junto aos pesquisadores brasileiros ao mesmo tempo em que, por meio dela, se pudesse encontrar vias de enfrentamento de problemas educacionais relevantes na realidade desta sociedade. Neste intuito, como resultado de uma compreensão e interpretação teórica específica, optou-se pela estruturação investigativa deste trabalho em torno do problema das contribuições para

---

<sup>15</sup> A intervenção didático-formativa (LONGAREZI, 2012, 2014, 2017a) se constitui em um tipo de pesquisa didática no âmbito da teoria histórico-cultural e da teoria desenvolvimental, produzido enquanto esforço coletivo de um grupo de pesquisadores do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, da Universidade Federal de Uberlândia. Trata-se de uma “[...] ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor; e, nesse processo, se constitui simultaneamente intervenção didática junto a classes de estudantes. [...] a intervenção didático-formativa tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo meio)” (LONGAREZI, 2017b, p. 198-199).

o campo educacional que o processo de constituição humana pode desvelar no pensamento de S. L. Rubinstein.

É preciso destacar a importância dos termos *compreensão e interpretação*, anteriormente utilizados nesta apresentação da metodologia da pesquisa. Revelam o cuidadoso esforço empreendido de construção das vias, instrumentos e recursos metodológicos coerentes, epistemicamente alinhados ao método materialista histórico-dialético e ao pensamento de S. L. Rubinstein. Representam orientações investigativas dialeticamente complementares e fundamentais para o tratamento analítico-sintético dado aos fenômenos em estudo que, como se verá, se manifestam na relação essencial estabelecida entre pessoa e realidade, ou seja, na unidade interno-externo.

Compreender, neste sentido, indica a condição fundamental da realidade exterior como realidade objetiva, passível de ser percebida, analisada e alcançada pela inteligência humana. Revela que, metodologicamente, esta realidade observada, seja ela material, social ou psíquica, orienta o olhar investigativo, tal realidade é fonte de manifestações, fenômenos, seres, entre outros, que na pesquisa transformam-se em objeto de análise, observação e teorização com vistas à sua compreensão. Complementarmente, é preciso considerar que essa ação de compreender a realidade não se dá no vazio, representa o agir intencional do próprio pesquisador, caracterizado enquanto sujeito histórico.

A historicidade singular de sua pessoa implica a existência de uma outra realidade, tão fundamental quando aquela exterior a pouco comentada, mas agora interior ao sujeito que pesquisa, subjetiva. Tal qualidade subjetiva revela que a objetividade da realidade exterior terá sua compreensão dependente das qualidades interiores do pesquisador em questão. Da formação que este vivenciou ao longo de sua vida, dos conteúdos teóricos, metodológicos e conceituais que domina, das motivações que o alimentam e das emoções que o afetam em cada momento da pesquisa. Por isso, é também interpretativa, é resultado de um processo criativo daquele que ativamente busca compreender a realidade investigada. Em outras palavras, a pesquisa ilustra em certa medida o próprio objeto de sua investigação ao revelar-se como expressão da unidade interno-externo.

Ainda que ao longo do texto sejam encontrados ora o termo compreender, ora interpretar, isolados em determinado argumento, é certo dizer que ambas as orientações investigativas são em essência inseparáveis neste trabalho, dada sua

complementariedade dialética assumida na metodologia aqui empreendida. Dessa forma, mesmo que a fluidez do texto e o cuidado em evitar-se demasiadamente repetições tenham destacado um destes termos no conjunto de uma dada argumentação, ambas as orientações investigativas se farão presentes enquanto fundamento metodológico do trabalho como um todo. Não é possível, neste prisma, compreender-se a realidade observada sem que os fenômenos investigados se tornem objetos de interpretação deste pesquisador, mas também não é possível qualquer interpretação puramente ideal e desprovida da relação estabelecida para com uma realidade objetiva e exterior, cuja inteligência humana e o esforço de teorização buscam alcançar.

Dito isso, é certo afirmar-se que o enfrentamento do problema das contribuições para o campo educacional que o processo de constituição humana pode desvelar no pensamento de S. L. Rubinstein se deu pela análise da concepção de desenvolvimento presente nas obras encontradas, investigando-se a unidade estabelecida entre os fenômenos Personalidade, Psique e Atividade, à luz do estudo do processo de filogênese-ontogênese. A adoção da inicial em maiúsculo para cada um destes fenômenos representa uma opção metodológica importante e que precisa ser entendida de modo adequado. Estará incorreta, por exemplo, a compreensão que assumir a Personalidade como um conceito que indica a ideia de uma personalidade única, geral, ou ainda como uma forma ideal a ser buscada pelos processos formativos diversos, como os escolares. O uso em maiúsculo do termo, neste trabalho, visa distinguir o fenômeno em sua forma conceitual da particularidade de sua manifestação singular em determinada pessoa em específico. Dessa forma, o conceito Personalidade indica o fenômeno, comum aos humanos e cujo esforço de compreensão e interpretação se faz presente ao longo desta pesquisa. Diferentemente da personalidade, da psique e da atividade, em minúsculo, que indicam a particularidade de uma manifestação específica, que apesar de singular, carrega em si as qualidades essenciais do fenômeno humano que os conceitos Personalidade, Psique e Atividade buscam definir.

Como poderá ser verificado, o fenômeno constituição humana exigiu sua observação e análise enquanto um processo formativo, no qual **a Personalidade se revela como expressão da relação sistêmica e dialética estabelecida entre a Atividade e a Psique**, a partir do tratamento teórico e metodológico adotado. Deriva deste fato que as possíveis contribuições para o campo educacional não se

restringiram à educação escolar, mas antes se referiram à educação enquanto fenômeno amplo e intrínseco àquele processo formativo que caracteriza a natureza da constituição humana como aqui investigada. Evidentemente, a educação escolar está contida na educação entendida como tal fenômeno maior e ontogenético do humano, sua qualidade educacional escolar representa uma forma particular de sua manifestação e que não foi negligenciada por esta investigação.

Ver-se-á que no esforço de ascensão do abstrato ao concreto que integra parte da metodologia deste trabalho, buscando a compreensão profunda e teórica da realidade em suas múltiplas possibilidades de manifestação objetiva, foram utilizadas várias ilustrações e exemplos. O objetivo destes exemplos é facilitar o trânsito do fenômeno abstraído, a partir de suas qualidades essenciais reveladas, possibilitando que o pensamento analítico retorne à concretude das manifestações fenomênicas, em suas especificidades e multiplicidades de formas possíveis. Esse movimento de ascensão do abstrato ao concreto, mais bem explicado à frente e facilitado pelos argumentos ilustrativos, visa permitir que na especificidade de um fenômeno exemplarmente apontado se possa compreender uma manifestação particular daquela essência anteriormente revelada na análise abstrativa.

Disso deriva o fato de que, ao longo do texto, muitas possibilidades de continuidade do trabalho investigativo foram apontadas. À medida em que as análises desenvolvidas tangenciavam novos problemas investigativos, estes foram apontados e sinteticamente registrados. Sem a pretensão de aprofundá-los neste momento já que isso implicaria o desvio dos objetivos desta pesquisa em particular, mas sim para que fossem registradas suas possibilidades, um pouco como recurso de memória para que este autor se oriente na continuidade de suas investigações futuras, mas também em parte como convite para que outras contribuições, de outros pesquisadores, possam surgir e ampliar este debate. Dentre todas estas possibilidades investigativas, se destaca a potencialidade de avançar-se rumo a produções novas, no campo da didática, as quais o pensamento de S. L. Rubinstein poderá oferecer uma imensa contribuição.

O que se verifica é que, no conjunto do pensamento rubinsteiniano, encontra-se uma marcante riqueza de distintos objetos e problemas investigados, dentre eles, e em especial, o da constituição humana que foi assumido por pesquisa como seu objeto de investigação, analisada a partir da totalidade filogênese-ontogênese. Tal fenômeno, cuja observação e análise é instrumentalizada a partir da Teoria da

Atividade, da Teoria do Reflexo e do Princípio do Determinismo, viabiliza a compreensão dos modos como a Personalidade é elaborada e desenvolvida em meio à relação externo-interno estabelecida pela Atividade do sujeito que interage com a realidade na qual este se insere, considerando ainda que esta Atividade é também mediada pelas qualidades psíquicas interiores da pessoa. Constitui-se humano na medida em que forma e desenvolve sua Personalidade, juntamente como os demais fenômenos psíquicos que a compõe, a partir da Atividade específica que desempenha e sob a influência simultânea dos limites e das possibilidades impostas por sua realidade.

A relevância científica deste problema se expressa na centralidade ocupada pela constituição humana, especialmente se considerada a atual estrutura societal classista brasileira, e da necessidade que tal sociedade e momento histórico impõe de buscar-se a formação de humanos melhorados, hábeis ao enfrentamento e à superação dos presentes problemas vivenciados pela humanidade. Mesmo reconhecendo que esta pesquisa não tem a capacidade de, por si só, indicar uma via segura e definitiva para a superação desejada, ela pode integrar o conjunto dos esforços de todo aquele que reivindica a possibilidade de uma vida plena para todos. Nesse sentido, a presente investigação parte da hipótese de que a fundamentação psicológica relativa à constituição humana, em especial da Personalidade a partir da Atividade e mediada pela Psique no pensamento de S. L. Rubinstein, poderá implicar valiosas contribuições para as práticas formativas e, em especial, aquelas com vistas a um desenvolvimento humano universal e harmonioso.

O recorte do problema de pesquisa apresentado, revela as motivações do próprio esforço investigativo presente neste trabalho. É comum às pesquisas com temáticas educacionais que suas análises contenham em si elementos essencialmente normativos, ou seja, que suas investigações tenham como foco as possibilidades de um determinado fenômeno ser, ou ocorrer, de modo específico e diverso daquele em que normalmente é ou ocorre. Ilustrativa e comparativamente, é a evidência de que existem problemas no processo de alfabetização das crianças em seus primeiros anos escolares que motiva a pesquisa educacional relativa à alfabetização, visando enfrentar aqueles problemas, pensando possibilidades de uma nova alfabetização, na qual tais desafios tenham sido, ou possam ser, superados. É certo dizer que algo semelhante ocorre em relação a este trabalho.

A opção pelo recorte daquele problema se dá pelo reconhecimento de que do fenômeno constituição humana, elementos essenciais das formas de sua manifestação poderão ser revelados com os quais novos processos formativos, escolares ou não, possam ser estabelecidos e capazes de contribuir com a formação de humanos cujas Personalidades sejam desenvolvidas em um nível superior. Foi do reconhecimento desta potencialidade que a pesquisa estabeleceu o objetivo da formação e do desenvolvimento humano a ser perseguido pelas Atividades formativas, precisamente, o **desenvolvimento humano universal e harmonioso**.

De modo mais preciso, é certo dizer que este trabalho assume como desenvolvimento universal a especificidade de um **desenvolvimento psíquico integral** que alcance o conjunto das propriedades internas, psíquicas, fundamentais responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento da Personalidade, precisamente, contemplando as variadas formas de manifestação de seus elementos **cognitivos, emocionais, volitivos e comportamentais**. Integral por considerar o humano em sua totalidade e, **universal por intencionar sua acessibilidade sem restrições de classe ou qualquer tipo, universal por entender o desenvolvimento integral da Personalidade como um direito de toda a humanidade**. Nesse sentido, a importância das Atividades formativas na constituição e no desenvolvimento humano, a partir do prisma adotado neste trabalho, não poderia ser tratado à contento, ou de outra forma, se não contemplasse aqueles elementos que compõe as bases fundamentais para a formação e o desenvolvimento integral da Personalidade, precisamente, a Atividade e a Psique.

Disso resulta o fato de que o melhor desenvolvimento a ser perseguido pelas Atividades formativas, além de buscar contemplar, formar e desenvolver todos aqueles elementos psíquicos comentados e reconhecendo a relação sistêmica estabelecida entre eles ao longo do seu desenvolvimento, precisa ainda objetivar que suas práticas possibilitem um equilíbrio de cada um deles, tomados em particular. Em outras palavras, **é fundamental que além de oferecer as oportunidades para um desenvolvimento integral e universal da Personalidade, que este processo se dê harmoniosamente, ou seja, que atenda a totalidade das propriedades cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais** que caracterizam os alicerces da Personalidade humana.

Se considerado o método materialista histórico-dialético, o estabelecimento do desenvolvimento harmonioso enquanto objetivo formativo pode soar inicialmente

estranho na medida em que o uso comum do termo sugere ausência de contradição e, por isso, pouco dialético. Na verdade, o entendimento adequado deste objetivo formativo precisa considerá-lo não em si mesmo apenas, mas como um elemento participante de um contexto maior. Nesse sentido, é a própria realidade atual, em especial a brasileira, que evidencia suas contradições estruturais fundamentais, marcadamente classista, desigual, intolerante, preconceituosa, racista, violenta etc. Neste contexto, **buscar-se um processo formativo capaz de favorecer a constituição de humanos melhorados, bem-sucedidos na vivência de oportunidades formativas de suas habilidades cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais representa, em essência, um esforço revolucionário.** Se no nível da aparência o objetivo formativo do desenvolvimento harmonioso pode parecer não dialético, em essência, pelo contrário, se revela como a máxima contradição, uma espécie de antítese que visa contradizer os fundamentos da atual estrutura societal que limita as oportunidades de desenvolvimento humano a partir de um critério de classe.

Se é intrínseco à pesquisa que contempla intenções educacionais sua qualidade normativa, dada sua intencionalidade em objetivar um processo formativo distinto e capaz de superar os problemas que motivaram a pesquisa, é certo dizer que esta qualidade também se faz presente nas motivações desta investigação. De modo mais pontual, no entendimento de que as Atividades formativas poderão assumir como seu objetivo o desenvolvimento de uma consciência superior. Nesse sentido, consciência superior se caracterizará como um conceito que explicita o caráter histórico do fenômeno consciência. Qualidade essa que viabiliza seu processo de desenvolvimento marcado pela ampliação gradativa de sua sofisticação e complexidade. Desenvolvimento resultante de modificações quantitativas e qualitativas de seu conteúdo e estrutura e que faz coexistir, em cada nível superior alcançado, as novas propriedades elaboradas junto as anteriores já existentes em um arranjo novo. Dessa forma, as Atividades formativas com vistas ao desenvolvimento da consciência buscarão constituir as melhores condições para que a Personalidade forme e desenvolva as aptidões necessárias para o estabelecimento de uma conduta intencional, independente e moralmente orientada para a contribuição ativa e voluntária da pessoa em formação em prol da satisfação de fins socialmente desejáveis.

Evidentemente estas qualidades e características serão mais bem esclarecidas na medida em que se aprofundarem as análises vindouras. Por outro lado, enquanto apresentação sintética é apropriado dizer que são aquelas propriedades que definem o desenvolvimento humano universal e harmonioso enquanto possibilidade formativa orientadora da pesquisa. São aqueles os elementos referenciados quando apontadas as intenções de uma educação que contemple a formação e o desenvolvimento integral e equilibrado de todos os elementos que compõem a Personalidade. Visando a constituição de um humano psicologicamente mais apto ao enfrentamento dos desafios que o individualismo predatório e as desigualdades típicas de uma sociedade classista impõem à humanidade e à sua capacidade de sobrevivência. Se há alguma possibilidade da constituição de humanos mais capazes de enfrentarem os desafios do atual tempo histórico, é essa esperançosa possibilidade que motiva a presente investigação, emergente das pistas reveladas pela constituição humana compreendida e interpretada a partir da teoria rubinsteiniana.

Para tanto, e considerando que S. L. Rubinstein ocupa uma posição central no estabelecimento de uma Teoria da Atividade, e com grande potencial de contribuição em novas investigações diversas, é correto dizer que se constituiu enquanto objetivo geral desta pesquisa, compreender a constituição humana no pensamento de S. L. Rubinstein e na unidade estabelecida entre os fenômenos Personalidade, Psique e Atividade. Com vistas a viabilizar este objetivo geral, foram definidos dois objetivos específicos que auxiliassem o alcance daquele anterior, são eles: 1 – Investigar a centralidade da Atividade e da Psique na constituição humana, como se formam e se desenvolvem na relação dialética e sistêmica estabelecida entre elas, fazendo emergir a Personalidade e 2 – Analisar como a constituição humana, em especial, em seus processos de formação e desenvolvimento da Personalidade, implicam possibilidades de condicionamento ontogenético humano, de elaboração de Atividades formativas, com vistas à favorecer a constituição humana universal e harmoniosamente desenvolvida.

Condicionamento, nesse sentido, significa tão somente o ato ou o efeito de condicionar, ou seja, de se **colocar algo em condição apropriada ou desejada**. O que se busca neste segundo objetivo específico é fazer-se revelar as possibilidades de aproveitamento das qualidades essenciais do fenômeno constituição humana potencialmente capazes de serem instrumentalizados nos processos formativos. Se há a possibilidade de uma formação humana integral, universal e harmoniosa, esta

não se dará ao acaso, mas na dependência do estabelecimento das condições apropriadas para seu desenvolvimento. Qualquer outra interpretação do conteúdo significativo do termo condicionamento distinta desta aqui apresentada não corresponde aos objetivos deste trabalho.

A investigação se caracteriza como sendo uma pesquisa de natureza teórica cuja abordagem do objeto investigado se dá pelo conteúdo filosófico-psicológico do pensamento de S. L. Rubinstein, é viabilizada pelo método da unidade de Vigotski (2017; 2018) e buscou a apreensão da totalidade a partir de sua decomposição em unidades. De modo mais preciso, a pesquisa não buscou desmembrar a realidade nos diferentes elementos que a compõe para então os analisar separadamente, pelo contrário, todo esforço analítico foi marcado pela decomposição da realidade em suas unidades. Por este método, busca-se a compreensão das unidades e suas particularidades, não isoladamente, mas vendo-as no todo, tendo em vista uma totalidade a ser discernida, definida e compreendida como tal. Isso significa que da análise da totalidade do fenômeno revelaram-se determinadas particularidades, suas unidades, que mesmo parciais ainda continham em si qualidades essenciais próprias daquela totalidade, permitindo que pelas unidades a totalidade fosse compreendida.

**A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo (VIGOTSKI, 2018, p. 40, grifo do original).**

Tal propósito levou o estudo à composição em 3 dimensões particulares. Na composição desse processo metodológico, cada dimensão atendeu a um diferente aspecto, primeiramente, a contextualização do momento histórico no qual Rubinstein elabora sua teoria impondo sobre seu autor possibilidades e limites diversos e que devem ser considerados para a compreensão de sua obra; segundo, a análise das bases teóricas e metodológicas que fundamentam seus estudos e sua produção científica e, terceiro, o tratamento analítico sintético de seu pensamento em uma apropriação teórica específica com vistas à investigação de caminhos potenciais para o enfrentamento do problema desta pesquisa.

Para tanto, é correto dizer que o método da decomposição em unidades anteriormente comentado foi metodologicamente viabilizado a partir de algumas estratégias principais. Primeiramente, pelo estabelecimento dos nexos conceituais que derivam do fenômeno constituição humana, definido por S. L. Rubinstein a partir

da totalidade filogênese-ontogênese. Do estabelecimento destes nexos conceituais, uma segunda estratégia se fez necessária, a determinação da estrutura sistêmica que caracteriza o funcionamento e a mútua relação entre aqueles nexos conceituais no modo como o fenômeno geral constituição humana efetivamente se dá. Nesse sentido, a compreensão da totalidade filogênese-ontogênese só foi possível a partir da simultânea compreensão do sistema de conceitos que se relacionam, e definem, a própria constituição humana.

No movimento de compreensão e interpretação da realidade histórica (material, cultural e psíquica), mais precisamente dos fenômenos relacionados ao processo de constituição humana, essa análise buscou inicialmente reconstruir o movimento de abstração desenvolvido por Rubinstein instrumentalizando o referencial conceitual apropriado neste processo com foco no que se refere ao objetivo desta investigação. O intuito dessa reconstrução interpretativa da abstração rubinsteiniana foi explicitar as qualidades essenciais do fenômeno em questão, reconhecer suas dependências de outros fenômenos relacionados e as causalidades e contradições intrínsecas que determinam seu movimento evolutivo, buscando a partir disso encontrar vias potenciais para o enfrentamento de problemas formativos, educacionais, atuais.

A fundamentação teórica e metodológica orientada no materialismo histórico-dialético encontra na abstração uma importante fase do desenvolvimento do conhecimento científico. Esta questão será mais bem aprofundada em outro momento, mas é correto dizer que são a natureza e o funcionamento dos órgãos sensoriais que permitem a primeira interação entre o humano e a realidade exterior observável, é desta relação que a realidade é desvelada e se faz conhecida, refletida na consciência humana. No entanto, os sentidos permitem que se revele apenas a superfície destes fenômenos, ou seja, suas manifestações particulares. Ao longo do trabalho investigativo, pelo uso da comparação, pelo estabelecimento de juízos, pela dedução e verificação de hipóteses, entre outras formas abstrativas, o cientista consegue reduzir daquela pluralidade de qualidades presentes nas manifestações particulares dos fenômenos aquilo que lhe é essencial. Em outras palavras, pela abstração reduz-se das qualidades múltiplas dos fenômenos sua essência, suas qualidades gerais e que os relacionam a todo um grupo de fenômenos particulares distintos pois compartilham entre si as mesmas qualidades gerais, essenciais. Nesse sentido, a abstração representa o processo do pensamento que busca encontrar as qualidades gerais de determinado fenômeno, suas características essenciais e que

definem os diferentes momentos de seu desenvolvimento e suas múltiplas formas de manifestação.

Abstrair significa pôr a claro o modo por que se apresentam uma coisa, um fenómeno, na sua dependência de outros fenómenos, quando se deixam de lado as circunstâncias externas que as velam ou as modificam. As propriedades internas específicas de uma coisa são as que aparecem no seu <<aspecto puro>> quando se elimina o efeito – que as vela – de todas as circunstâncias adventícias com as quais, em geral, essas propriedades específicas costumam revelar-se na percepção. Essas propriedades específicas, internas, constituem o que, na linguagem filosófica, é costume denominar-se <<essência>> das coisas, são as suas propriedades essenciais nas suas concatenações sujeitas a leis. Assim se diferenciam da forma por que aparecem na superfície da realidade e que resulta complexa devido às circunstâncias acessórias (RUBINSTEIN, 1968, p. 128, destaque do original).

Na medida em que a abstração desvele as diversas relações entre os diferentes fenómenos envolvidos no processo investigado, esse movimento de analítico e abstrativo deve permitir a explicitação e o entendimento das suas propriedades internas, essenciais. Uma vez que o humano, filogenética e ontogeneticamente considerado, é um produto histórico, serão as qualidades essenciais na unidade de ambos estes fenómenos simultâneos que permitirão a compreensão precisa das conexões e influências mútuas, contraditórias e complementares que caracterizam o processo maior, da constituição humana, aqui observado.

A essência de uma coisa não é mais do que a base – incluída na própria coisa – de todas as modificações que nela ocorrem ao entrar em conexão com outras coisas e ao estabelecerem-se entre umas e outras influências recíprocas. Compreende-se, pois, que a ciência descubra as leis por meio da análise que delimita, graças à abstracção, as propriedades específicas dos fenómenos respectivamente à sua dependência das circunstâncias adventícias, acidentais, e dos nexos casuais que as encobrem no conhecimento sensorial imediato (na percepção). Os resultados da investigação que nos coloca no conhecimento das leis dos fenómenos vão-se incluindo – à medida que se obtêm – no conceito destes últimos (RUBINSTEIN, 1968, p. 133).

É a partir desse processo analítico de compreensão e interpretação das abstrações rubinsteinianas que se fará possível o retorno à concretude do fenómeno representado pela totalidade filogênese-ontogênese humana, da qual parte essa investigação. Como resultado desse movimento abstrativo, têm-se reveladas as qualidades fundamentais do fenómeno observado, objetivadas na forma dos conceitos e seus nexos que as definem e organizados na forma de sistemas, deste modo, permitirão a compreensão científica da multiplicidade de suas manifestações fenomênicas derivadas dos vários arranjos possíveis que aquelas qualidades essenciais podem manifestar. Os conceitos sistemicamente organizados

representam, dessa forma, os instrumentos teóricos com os quais se faz possível a reaproximação para com a realidade concreta, capazes de superar os limites de uma percepção superficial ao desvelarem os modos como determinado fenômeno se constitui e se desenvolve, permitindo que sejam compreendidos desde sua essência.

A abstração e a generalização de tipo substancial subjazem a formação do conceito **teórico**, científico. Este conceito intervém como um **procedimento de conexão** inteiramente determinado e concreto do geral e do singular, como um **método dedutivo** de fenômenos específicos e singulares a partir de sua base geral. Graças a isso, o *desenvolvimento* do objeto aparece como um conteúdo do conceito teórico.

O conceito serve como um método para realizar a generalização essencial do procedimento para efetuar a transição da essência para o fenômeno. Ele cristaliza em si as condições e os meios deste trânsito, daquela dedução do particular a partir do geral (DAVYDOV, [19--], p. 355-356, grifos do original).

E é nesse movimento de distanciamento e reaproximação para com a realidade histórica (social, psíquica e material) que se fará possível o desenvolvimento metodológico da pesquisa, no movimento abstrativo caracterizado pela compreensão e interpretação da constituição humana possibilitada pela análise da unidade estabelecida entre Personalidade, Psique e Atividade, decomposta da totalidade filogênese-ontogênese humana. Sem desconsiderar que, junto a este esforço de abstração, buscar-se-á simultaneamente a reaproximação para com a multiplicidade de formas como as qualidades gerais reveladas manifestam-se em fenômenos particulares, estabelecendo sínteses e, quando possível, objetivando-as na forma de ilustrações e exemplos facilitadores desta reaproximação para com o real pretendida.

O pensamento só pode chegar ao abstracto se partir do sensível. A abstracção é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objectos às suas qualidades abstractas, ao descobrir as relações que existem entre tais objectos e nos quais as suas qualidades abstractas aparecem. Quando o pensamento passa ao abstracto, não se separa do concreto, mas volta inevitavelmente, a ele. E esse regresso ao concreto, de que o pensamento se havia desligado pela abstracção, está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, voltando a este através do abstracto. Deste modo, reconstrói o concreto cada vez com maior perfeição e fá-lo com uma <<concreção>> (que é literalmente o significado do conceito <<concreto>>, do latim *concrecere*) de múltiplas relações abstractas. Todo o processo cognitivo é um destes movimentos bilaterais do pensamento (RUBINSTEIN, 1973b, p. 158, grifos do original).

Para tanto, não bastará apenas o encontro, compreensão e interpretação dos conceitos resultantes desse processo abstrativo. Mais do que isso, será fundamental que tais conceitos sejam sistematicamente observados em suas interconexões, em suas mútuas influências, ao longo de seu próprio processo de desenvolvimento, nas causalidades das quais resultam e naquelas que eles próprios determinam. O que

está posto enquanto fundamental desafio para este momento de análise e compreensão do movimento da abstração rubinsteiniana é a interpretação do sistema conceitual com o qual se faz possível o entendimento e reconstrução ideal da objetividade fenomênica caracterizada pela totalidade filogênese-ontogênese humana.

Se inicialmente a abstração teórica buscou **reduzir** do fenômeno observado suas qualidades essenciais, gerais, uma vez alcançado o significado dos conceitos pela compreensão e interpretação deste movimento abstrativo e pela revelação do sistema de fenômenos que o caracteriza, o esforço investigativo do pensamento deverá se reaproximar do concreto, instrumentalizado pelo conceito científico. Em outras palavras, deverá **ascender do abstrato ao concreto** e desvelar na concretude da própria realidade cultural e material suas propriedades históricas, contraditórias e substanciais que a definem enquanto manifestação particular de um determinado fenômeno observado.

As características da abstração teórica são determinadas pelas tarefas da ascensão ao concreto. Isso permite formular as exigências relativas à definição abstrata **inicial**. **Primeiro**, a abstração deve indicar o "caminho" que segue a formação do sistema. Isso significa que o conteúdo deve realmente corresponder **ao início do surgimento** do próprio concreto, no início do concreto, ao simples e ao geral. Este conteúdo deve envolver contradições cuja solução se dá, por sua vez, dividindo-as em vários elementos que, em suma, resultam em um sistema integral desarticulado. **Em segundo lugar**, o conteúdo dessa abstração deve corresponder qualitativamente à natureza de todo o sistema, seja a forma mais simples e mais compacta das **relações** dentro do todo e sua peculiaridade distintiva; essa forma simples não depende de outras relações mais desenvolvidas do todo. **Em terceiro lugar**, como a base universal e genética do todo, essa abstração expressa seu fundamento substancial, a essência que garante a unidade de todas as divisões que nele se produziram na forma de diversos componentes relativamente independentes. Em suma, essas propriedades da abstração inicial podem ser expressas da seguinte forma: envolvem uma relação historicamente básica, contraditória, simples e substancial do concreto reproduzível (DAVYDOV, [19--], p. 338-339).

Do esforço abstrativo (RUBINSTEIN, 1968; 1973b; DAVYDOV, [19--]) de estabelecimento dos nexos conceituais e de sua estrutura sistêmica e a partir do método de decomposição em unidades (VIGOTSKI, 2018) desvelou-se que a Personalidade e a Atividade estabelecem entre si uma verdadeira unidade fundamental, mediada pela Psique, e que contém em si as qualidades essenciais próprias da totalidade do fenômeno observado, a filogênese-ontogênese. Dessa forma, o entendimento da relação sistêmica e dialética estabelecida entre Personalidade, Psique e Atividade como tal unidade essencial, cuja análise permite a

compreensão e interpretação da totalidade da constituição humana, se evidenciou como produto desta investigação, mas simultaneamente também como meio, como parte do método que a viabilizou. Para tanto, fez-se metodologicamente necessário o estabelecimento dos nexos conceituais, assim como das propriedades psíquicas essenciais, que determinam o processo de formação e desenvolvimento da Personalidade essencialmente vinculados às formas históricas assumidas pela Atividade da pessoa, e sua mútua e recíproca dependência, na medida em que por meio daquela unidade e de suas relações se revelava a essência do fenômeno amplo, da constituição humana, do qual partiu esta pesquisa.

Vale registrar também os procedimentos e instrumentos viabilizadores das análises desta investigação. Primeiramente, fora realizada uma leitura criteriosa e inicial das obras de S. L. Rubinstein, neste momento, buscando conhecer e mapear a forma como o autor elabora sua teoria e constrói sua narrativa analítica sintética relativa aos fenômenos investigados em cada uma das obras encontradas e estudadas nesta investigação. Simultaneamente a este primeiro esforço, foram destacadas uma seleção de citações principais definidoras daqueles fenômenos observados e expressos nas categorias assumidas pelo autor no modo como estrutura suas análises no conjunto de suas obras.

Ilustrativamente, é possível citar os 7 volumes que compõe a obra *Princípios de Psicologia Geral*. Em Rubinstein (1972a), obra na qual o autor dá início a sua análise abstrativa partindo de três categorias principais buscando apreender e sintetizar suas qualidades definidoras essenciais, mais precisamente *O objeto da Psicologia*, *os Métodos da Psicologia* e *a História da Psicologia*. Em Rubinstein (1972b) aborda *O problema da evolução em Psicologia*, *O desenvolvimento do comportamento e da psique nos animais* e *A consciência humana*. Já em Rubinstein (1973a) investiga *a Sensação e a Percepção*, em Rubinstein (1973b) *A memória*, *A imaginação* e *O pensamento*. Em Rubinstein (1973c) *A linguagem*, *A atenção*, *As emoções* e *A vontade*, em Rubinstein (1973d) *A actuação* e *A actividade* e, por fim, em Rubinstein (1973e) *A orientação da personalidade*, *As aptidões ou faculdades*, *o Temperamento e carácter* e, por último, *A consciência de si da pessoa e a sua vida*. Nesse sentido, o primeiro esforço de destaque das citações sintéticas e definidoras dos fenômenos observados foi realizado a partir da própria estrutura original apresentada pelo autor em cada uma de suas obras estudadas. Assim, ao mesmo tempo em que eram reveladas as categorias principais com as quais S. L. Rubinstein

estrutura sua teoria, também eram encontradas suas qualidades essenciais a partir das sínteses e definições contidas em cada uma das citações destacadas.

Feito isso, deu-se início a uma cuidadosa análise destas citações destacadas, buscando encontrar nelas as relações que elas revelavam para com outras categorias estruturantes do pensamento rubinsteiniano. Dito de modo mais explicativo, é possível tomar-se como exemplo a categoria *Memória*, para a qual Rubinstein (1973b) dedica todo capítulo VIII para sua análise. Vide o exemplo a seguir:

Todos estes processos da memória são, por seu lado, facetas e dados da actividade concreta, os quais terminam no conhecimento e na modificação da realidade. A retenção é, por assim dizer, uma fixação mais ou menos consciente do conhecimento da realidade alcançado nesse momento, e que deve ser empregado na futura actividade prática ou teórica, tal como o recordar-se representa uma selecção de conhecimentos que se obtiveram e apropriaram no passado e que presentemente se requerem para a actividade prática ou teórica (RUBINSTEIN, 1973b, p. 14).

A partir da análise desta citação, que corresponde a uma daquelas destacadas quando da leitura inicial e originalmente relacionada a categoria *Memória* pelo próprio autor, evidenciam-se ao menos outras 5 categorias que se vinculam a ela, mais precisamente, a *Atividade*, o *Conhecimento*, a *Consciência*, a *Recordação* e a *Retenção*. Este esforço se repetiu para cada uma das citações realizadas ao longo da leitura inicial das obras. Como resultado, foram localizados um total de 376 diferentes termos que, em maior ou menor grau, se relacionavam e se faziam presentes no conjunto das 1101 citações destacadas ao longo daquela primeira leitura.

Estes termos, em sua maioria, representam conceitos que integram o pensamento rubinsteiniano, mas não só. É preciso considerar que o exercício de estabelecimento dos termos capazes de agruparem as citações destacadas, tal como um índice de assuntos, visava orientar a análise teórica das obras estudadas e, por isso, alguns podem representar nexos diretos de um mesmo conceito principal, como pode ser observado, mantendo a exemplificação ainda na *Memória*, nos termos: 228<sup>16</sup> Memória, 244 Níveis de memória e 352 Tipos de memória. Situação semelhante ocorre com vários outros conceitos que podem, no processo de seu agrupamento, terem sido subdivididos em diferentes termos. Noutros casos, podem representar argumentos que referenciam outros autores, como os termos: 215 Lévy-Bruhl; 259 Pávlov; 326 Sétchenov; 348 Thorndike; 220 Luria e 372 Vigotski. O que não significa

---

<sup>16</sup> Os números que acompanham cada termo representam a ordem sucessiva de seu registro, ou seja, o número 228 significa que a Memória foi o ducentésimo vigésimo oitavo termo a ser registrado.

que sejam os únicos autores que S. L. Rubinstein menciona em suas obras, significa tão somente que foram estes os nomes de autores localizados no conjunto das citações destacadas a partir da leitura inicial.

É possível encontrar ainda situações em que o termo apontado, mesmo que conceitual, não esteja textualmente expresso ao longo da citação destacada. Isso significa que tal esforço de agrupamento, não resultou de uma seleção mecânica dos termos que compuseram o conteúdo textual das 1101 citações inicialmente destacadas. Na verdade, representaram a compreensão interpretativa das qualidades essenciais e significativas dos fenômenos que elas definiam e que ora apareciam diretamente na forma de seu respectivo conceito, ora indiretamente na forma de um aspecto fundamental, ou seja, na apresentação argumentativa de uma qualidade que lhe seja essencial. Tal como pode ser observado na citação a seguir, nela, o conceito *Reflexo* não se faz diretamente presente em sua redação, mas é referenciado a partir de suas qualidades essenciais, no caso, no modo como as impressões sensoriais passam a funcionar na qualidade de imagem do objeto à medida em que a sensação evolui à condição de percepção.

A passagem da sensação à percepção verifica-se à medida que as impressões sensoriais ou as sensações começam a funcionar não só na qualidade de sinais, senão que, além disso, no aspecto de *imagem* do objecto. Por *imagem* no sentido próprio, gnosiológico, não devemos entender toda a actividade sensorial, mas unicamente a impressão sensorial em que os fenómenos, as suas propriedades (forma, tamanho) e as relações dos objectos se nos apresentam como *objectos* da cognição (RUBINSTEIN, 1968, p. 91-92, grifo do original).

A partir deste ponto, foi construído um banco de dados em Access<sup>17</sup> capaz de reorganizar as citações destacadas por meio dos diferentes termos a elas relacionados. Isso permitiu que cada uma daquelas citações fosse agrupada a um grande grupo de outras tantas que condensassem em si somente aquelas que receberam a classificação pelo mesmo termo. Na Figura 3, a seguir apresentada, tem-se um recorte da interface gráfica que viabilizava o trabalho com o Banco de Dados em questão, não representando uma função já previamente pronta no software utilizado, mas sim o resultado da configuração e programação humanamente

---

<sup>17</sup> Microsoft Access (nome completo Microsoft Office Access), conhecido por MSAccess, é um sistema de gerenciamento de banco de dados da Microsoft [...] que combina o Microsoft Jet Database Engine com uma interface gráfica do utilizador (graphical user interface). Ele permite o desenvolvimento rápido de RAD (Rapid Application Development), que envolvem tanto de dados como também a interface a ser utilizada pelos usuários. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Access](https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Access)

estabelecida a partir dos critérios definidos no processo do desenvolvimento da pesquisa.

**Figura 3: Banco de Dados em Access para reorganização das citações.**



Fonte: Este autor.

Tal banco de dados permitiu a geração de 3 diferentes tipos de relatórios: o primeiro, denominado *Relatório Geral – Conceito citações*, apresenta cada um dos termos separadamente, como títulos de um índice, seguidos de todas as citações a ele relacionadas.

Na medida em que cada citação poderia ser classificada por um conjunto de variados termos, o relatório produzido evidentemente repetia uma mesma citação nos diferentes grupos de termos que as definiam. Em sua primeira versão, relativa ao conjunto das citações destacadas a partir daquela leitura inicial, tal relatório somava 679 páginas. A Figura 4 apresenta um recorte da página 52 do referido relatório no qual podem ser observadas as duas citações finais relativas ao termo *38 Atitude da Personalidade*, a citação única relacionada ao *39 Atitude seletiva* e as duas citações iniciais do *40 Atividade*.

Figura 4: Recorte do Relatório Geral – Conceito citações.

<b>Relatório Geral</b>	
<b>CONCEITO</b>	<b>CITAÇÃO</b>
<b>960</b>	A atitude da personalidade é a atitude adoptada por esta em relação com a sua finalidade ou objectivo e tarefas. Esta atitude manifesta-se na mobilização e disposição selectiva da actividade, a qual está orientada para a realização dos seus fins (RUBINSTEIN, 1973e, p. 26).
	RUBINSTEIN, S. L. Princípios de Psicologia Geral:
<b>961</b>	A atitude da personalidade, no sentido mais extenso e geral, implica a relação selectiva de algo significativo para a personalidade e a adaptação à correspondente actividade ou ao método de actuação, e isso, já não de um órgão apenas, mas de toda a personalidade, colaborando nela com toda a sua estrutura psicofísica (RUBINSTEIN, 1973e, p. 26).
	RUBINSTEIN, S. L. Princípios de Psicologia Geral:
<b>39 Atitude seletiva</b>	
<b>1057</b>	A orientação básica predominante do ser humano, na qual se manifesta seu carácter, designa a relação activa e <<selectiva>> do individuo com ambiente. No âmbito ideológico expressa-se na ideologia, no âmbito psicológico, expressa-se nas necessidades, interesses, inclinações, gostos, isto é, na relação <<selectiva>> com as coisas, nas simpatias, isto é, na atitude <<seletiva>> referente aos seres humanos. Na forma em que estas orientações básicas estimulam as acções e os feitos do individuo, elas participam também no carácter. Ao mesmo tempo, o carácter que se vai formando decide quais destes estímulos possíveis determinam a conduta do respectivo individuo (RUBINSTEIN, 1973e, p. 103).
	RUBINSTEIN, S. L. Princípios de Psicologia Geral:
<b>40 Atividade</b>	
<b>1</b>	A actividade psíquica é uma actividade cerebral que constitui, ao mesmo tempo, um reflexo e um conhecimento do mundo. Todo o fenómeno psíquico participa sempre destas duas qualidades. Trata-se de dois problemas diferentes e que, inclusive, são de natureza distinta. Um deles é de carácter gnosiológico e refere-se ao valor cognoscitivo dos fenómenos psíquicos em função da realidade objectiva. O outro pertence à esfera das ciências naturais e concerne à vinculação do psíquico com o cérebro. Os dois problemas condicionam-se mutuamente de tal modo que, se um deles é resolvido em determinado sentido, o outro há-de por força resolver-se num sentido rigorosamente dependente dessa primeira solução, e não é possível resolvê-lo de outro modo (RUBINSTEIN, 1968, p. 7).
	RUBINSTEIN, Sérgio L. O ser e a consciência. Santa
<b>2</b>	Afirmar que a actividade psíquica é uma actividade cerebral em função do mundo exterior, em resposta à acção que este exerce sobre o cérebro, significa, em última instância, afirmar que é uma actividade reflexa (RUBINSTEIN, 1968, p. 8).

Fonte: Este autor.

O segundo tipo de relatório, denominado *Relatório Geral – Citações Conceito*, apresenta cada citação numericamente ordenada a partir do código gerado no momento de seu registro no banco de dados. Abaixo de cada citação, são apontados os termos utilizados para seu agrupamento. Para fins de comparação, neste segundo tipo, que não repete as citações registradas, a primeira versão do relatório gerado possuía 248 páginas. A Figura 5 apresenta um recorte da primeira página deste relatório no qual podem ser observadas as duas primeiras citações registradas no banco de dados.

**Figura 5: Recorte do Relatório Geral - Citações Conceito**

<i>Relatório Geral Citação</i>	
<i>Cod.Citação</i>	<i>CITAÇÃO</i>
1	<p><i>A actividade psíquica é uma actividade cerebral que constitui, ao mesmo tempo, um reflexo e um conhecimento do mundo. Todo o fenómeno psíquico participa sempre destas duas qualidades. Trata-se de dois problemas diferentes e que, inclusive, são de natureza distinta. Um deles é de carácter gnosiológico e refere-se ao valor cognoscitivo dos fenómenos psíquicos em função da realidade objectiva. O outro pertence à esfera das ciências naturais e concerne à vinculação do psíquico com o cérebro. Os dois problemas condicionam-se mutuamente de tal modo que, se um deles é resolvido em determinado sentido, o outro há-de por força resolver-se num sentido rigorosamente dependente dessa primeira solução, e não é possível resolvê-lo de outro modo (RUBINSTEIN, 1968, p. 7).</i></p> <p>40 Atividade 41 Atividade cerebral 45 Atividade psiquica 304 Reflexo</p>
2	<p><i>Afirmar que a actividade psíquica é uma actividade cerebral em função do mundo exterior, em resposta à acção que este exerce sobre o cérebro, significa, em última instância, afirmar que é uma actividade reflexa (RUBINSTEIN, 1968, p. 8).</i></p> <p>40 Atividade 41 Atividade cerebral 45 Atividade psiquica 304 Reflexo</p>

Fonte: Este autor.

O terceiro e último tipo de relatório possibilitado pelo banco de dados, denominado *Relatório Por Conceito*, se refere à possibilidade de se gerar um arquivo que condensasse somente as citações relacionadas a um determinado termo escolhido. Visava tão somente a produção de documentos menores e de fácil manuseio caso fossem impressos durante as atividades investigativas. Em termos práticos, se assemelha ao *Relatório Geral – Conceito citações*, diferenciando-se apenas pelo fato de apresentar a relação de citações vinculadas a um único termo escolhido.

Por meio dos relatórios gerados pelo banco de dados construído, fez-se possível a realização de uma nova análise das citações nele registradas, contemplando-se agora as relações que elas próprias revelavam no conjunto das obras inicialmente estudadas. Neste ponto, tornou-se possível a seleção de algum fenômeno ou conceito, a Atividade por exemplo, e das citações que foram classificadas com este termo encontrar-se todos os demais conceitos e fenômenos a ele relacionados. Deste modo, foram revelados os sistemas de conceitos que caracterizam a teoria de S. L. Rubinstein na forma como cada fenômeno observado,

a partir do termo que o classifica, se vinculava aos demais outros. Assim, a análise gradativamente dava maior nitidez às relações, dependências, causalidades e toda forma de interação existente entre os fenômenos investigados e permitia, ao mesmo tempo, o recorte daqueles que apresentavam maior proximidade e relevância para o enfrentamento do problema e alcance dos objetivos desta pesquisa.

A partir da orientação dada pelo método da decomposição em unidades (VIGOTSKI, 2018), a constituição humana assumida pela totalidade filogênese-ontogênese, se constituiu como ponto de partida das análises seguintes, visando o estabelecimento do sistema de conceitos a ela relacionados. Tal sistema pode ser caracterizado pelo conjunto de fenômenos essencialmente vinculados à totalidade filogênese-ontogênese, que emergiram da análise da teoria de S. L. Rubinstein. É correto dizer que estes podem ser definidos por meio dos nexos conceituais derivados do referido fenômeno analisado. Pontualmente, os termos *89 Constituição humana*, *149 Filogênese*, *167 Homem*, *168 Humanização* e *252 Ontogênese* constituíram-se como os termos iniciais, a partir dos quais fez-se possível a definição das qualidades correspondentes à totalidade do fenômeno em foco.

Da análise desta totalidade, emergiram os nexos conceituais que viabilizaram a presente investigação. Sinteticamente, estes nexos representam propriedades parciais, unidades especiais do fenômeno maior do qual derivaram por conterem em si as qualidades gerais que definem e se fazem presentes naquela totalidade. Considerada a filogênese-ontogênese como totalidade da qual partiram as primeiras análises, é certo dizer que a *Pessoa*, a *Personalidade*, a *Atividade*, a *Historicidade* e a *Realidade exterior* se configuraram como os primeiros nexos conceituais que emergiram da abstração, da decomposição, daquela totalidade analisada. A “*abstracção* consiste na divisão, desmembramento e separação de um determinado aspecto, de uma qualidade, de um dado factor, de um fenómeno ou de um objecto, enquanto essenciais de algum modo (RUBINSTEIN, 1973b, p. 156, grifo do original)”.

Metodologicamente, é certo dizer que a fundamentação teórica orientada no materialismo histórico-dialético encontra na abstração uma importante fase da produção e do desenvolvimento do conhecimento científico. Em outras palavras, pela abstração decompõe-se aquela totalidade inicialmente analisada, reduz-se das propriedades múltiplas dos fenômenos sua essência, suas qualidades gerais e que os relacionam a todo um grupo de fenômenos particulares distintos pois compartilham entre si as mesmas qualidades gerais, essenciais. Nesse sentido, a abstração

representa o processo do pensamento que busca encontrar as qualidades gerais de determinado fenômeno, suas características essenciais e que definem os diferentes momentos de seu desenvolvimento e suas múltiplas formas de manifestação. Como produto da abstração tem-se os conceitos científicos cujas definições são caracterizadas pelos modos específicos como as qualidades essenciais fenomênicas se relacionam e determinam sua própria manifestação na realidade concreta.

O esforço de abstração do sistema de conceitos rubinsteiniano neste trabalho representa a análise que visa sintetizar o movimento com o qual S. L. Rubinstein constrói os significados conceituais que sustentam seu pensamento. Davydov ([19--], p. 343, grifos do original), oferece uma contribuição importante relativa à questão da abstração, em suas palavras:

Com o problema da natureza das abstrações, se tem intimamente vinculado a definição do *singular e do geral* [...]. A lógica dialética considera que, fora da mente do homem consciente, existem coisas e fenômenos, singulares e particulares, que aparecem como produtos e momentos no desenvolvimento de uma determinada entidade concreta. Com base nesse processo, faz-se uso de uma relação objetiva, sensorial-perceptível, inteiramente real, a "célula" desse valor concreto. E, embora ela mesma exista em uma faceta inteiramente **especial** da relação objetiva, **por sua vez, esta "célula"**, tem a qualidade de uma forma abstrata *geral*, determinante do surgimento e do desenvolvimento de outros fenômenos especiais, particulares e singulares de um certo todo. Por exemplo, a definição geral de *valor* em "O Capital" de Karl Marx coincide com as peculiaridades do intercâmbio de mercadorias simples (direto), uma vez que **essas peculiaridades** consistem no fato de que elas servem como base genética da "célula" de todo o sistema de tipos de valores particulares.

Este processo abstrativo viabilizou a revelação dos sistemas de conceitos derivado do pensamento rubinsteiniano ao explicitar os nexos conceituais relacionados à cada conceito e/ou fenômeno investigado. Ao mesmo tempo, revelou tanto os conceitos quanto as interações que ofereciam melhores condições de enfrentamento do problema desta pesquisa e do alcance de seus objetivos. Como produto, e simultaneamente como instrumento investigativo, permitiu a elaboração de uma organização gráfica que explicitasse tanto os conceitos/fenômenos quanto os seus nexos conceituais que esta pesquisa deveria privilegiar, contemplados no sistema de relações que o esforço de compreensão e interpretação visava alcançar.

Em outras palavras, tal sistema de conceitos revelado foi materializado na forma de três diferentes figuras, sendo que a primeira representa um mergulho analítico-abstrativo na totalidade inicial desta investigação, a filogênese-ontogênese, e as demais oriundas de dois dos principais nexos conceituais da primeira e com os quais fez-se possível revelar-se a unidade essencial capaz de permitir a compreensão

do todo. Em outras palavras, cada figura busca aprofundar a análise pelo movimento abstrativo iniciado primeiramente na totalidade observada, a filogênese-ontogênese, em seguida, em cada um de seus nexos principais selecionados, precisamente, a Personalidade e a Atividade. É a unidade estabelecida entre Personalidade e Atividade, possibilitada pela mediação da Psique, o fenômeno fundamental capaz de revelar e permitir a compreensão da totalidade filogênese-ontogênese por conter em si todas as suas qualidades essenciais.

Dito isso, no primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “*O pensamento rubinsteiniano como expressão do campo teórico-metodológico materialista histórico-dialético: um olhar para os seus fundamentos*”, busca-se estabelecer alguns marcos estruturais e teóricos sem os quais as análises propostas não poderão ser devidamente realizadas. Ou seja, a particularidade da compreensão e interpretação teórica que esta pesquisa realiza da teoria rubinsteiniana depende fundamentalmente do entendimento dos modos como, teórica e metodologicamente, S. L. Rubinstein desenvolve seu pensamento. Como psicólogo e pesquisador orientado no materialismo histórico-dialético, a análise de seu pensamento dependerá diretamente da compreensão e interpretação simultânea dos fundamentos epistemológicos com os quais sua produção teórica se fez possível. Para tanto, neste capítulo serão apresentados os principais marcos teórico-conceituais, seus principais fundamentos epistemológicos essenciais para as análises que se seguirão.

O segundo capítulo intitula-se “*O sistema de conceitos da Personalidade: uma análise de seus atributos e nexos essenciais*”. Nele, a constituição humana revela sua centralidade como objeto desta investigação, como fenômeno essencialmente processual, é da análise de seu processo evolutivo, de sua formação e do seu desenvolvimento que suas propriedades psíquicas e comportamentais essenciais serão reveladas pelo processo abstrativo, desvelando a emergência da Personalidade. A apreensão destas propriedades psíquicas e comportamentais essenciais será feita na forma de sínteses ao longo de todo o capítulo e, em especial, ao final quando retomada a análise da Atividade. Neste sentido, **a Personalidade foi compreendida enquanto expressão da unidade estabelecida entre Psique e Atividade, cuja investigação permitirá a compreensão aprofundada dos mecanismos envolvidos na constituição humana revelados no processo dialético de formação e desenvolvimento da Psique e da Atividade.**

Na forma de resultados dessa investigação, foram encontrados um conjunto de processos psíquicos que são elaborados e desenvolvidos simultaneamente à elaboração e ao desenvolvimento da Personalidade. De todos eles, alguns se destacaram como qualidades psíquicas essenciais ao processo de constituição humana, nexos conceituais fundamentais do objeto desta investigação. Sua centralidade se justifica, primeiramente, na qualidade especial da interação que estabelecem junto à Atividade na relação externo-interno, pessoa-realidade, possibilitada pela Atividade no processo de constituição humana. Uma segunda justificativa desta centralidade, derivada da primeira, se caracteriza pelo potencial formativo que estes processos possuem e que podem, e idealmente deveriam, ser aproveitados e instrumentalizados com vistas à formação universal de Personalidades harmoniosas e integralmente desenvolvidas.

Considerando tudo isso dito, para além da divisão temática e metodológica de suas partes, também é salutar fazerem-se algumas observações relativas à estrutura argumentativa do texto. Na medida em que a dialética se caracteriza enquanto elemento definidor da realidade, a partir do referencial epistemológico aqui adotado, torna-se inevitável que sua presença se manifeste de alguma forma no corpo do texto. Isso fica particularmente evidente no modo como o pensamento de S. L. Rubinstein revela o funcionamento dos processos psíquicos, cada um deles se constituindo enquanto produto de determinado fenômeno, mas ao mesmo tempo, como produtor de qualidades e propriedades novas daquele fenômeno que o produziu e do sujeito como um todo. Objetivamente, investigar um determinado processo psíquico que contraditoriamente se apresenta, ao mesmo tempo, como resultado e causa de demais outros processos com os quais interage e, ainda, organizar textualmente a análise deste fenômeno representou um grande desafio. As marcas desse desafio de uma escrita dialética espalham-se por todo o texto.

Nesse sentido, o texto avançará e retrocederá em suas análises continuamente. Avançará à medida em que apresenta elementos, conceitos e fenômenos ainda não discutidos e fundamentais para a continuidade das reflexões. Mas, ao mesmo tempo, retrocederá, aproveitando aquele novo elemento apresentado nas análises que já haviam sido iniciadas. Nestas idas e vindas surgem lacunas, surgem termos, argumentos e situações que exigem definição, exigem aprofundamento e que podem, quando surgirem, não serem atendidas a contento. Na medida em que as questões anteriores já apresentadas forem gradativamente

tratadas, as lacunas deixadas serão pouco a pouco retomadas e outros novos argumentos serão apresentados.

Não se trata de uma questão meramente estilística, na verdade, a forma assumida pela redação do texto representa o resultado que se fez possível de ser alcançado na investigação de um fenômeno humano, essencialmente dinâmico e dialético. Dinâmico em seu devir, em sua contínua incompletude evolutiva, mas ao mesmo tempo contraditório em suas qualidades internas que o determinam. Apesar de não planejada previamente, já que sua construção se deu no processo da pesquisa, a forma assumida pelo texto reflete, em larga medida, estas qualidades próprias do fenômeno observado. Sua dinamicidade e dialeticidade se objetivaram concretamente neste trabalho naquelas idas e vindas argumentativas, na forma como o texto parece avançar ao retroceder, ou retrocede para conseguir avançar.

Dito isso, pode-se sinteticamente considerar que tal formato da redação representa uma estratégia metodológica que emergiu da organização do pensamento na forma escrita, nos limites estáticos da letra morta, que visa abstrair um fenômeno dinâmico, contraditório e, fundamentalmente, vivo. Neste processo, os conceitos teóricos instrumentalizaram a análise ao representarem qualidades particulares que compõem a totalidade do fenômeno observado. Para tanto, não poderiam ser meramente tratados um a um, aos moldes de uma apresentação linear, foram considerados na relação sistêmica que estabelecem entre si e que caracteriza a própria dinamicidade e dialeticidade do fenômeno maior sob investigação. Sua apresentação escrita buscou didaticamente destacá-los em sua especificidade, tentando construir uma estrutura textual que favorecesse a leitura e sua localização específica. Por outro lado, dada a fluidez sistêmica do fenômeno observado, suas qualidades particulares aqui analisadas transbordam os limites estabelecidos na estrutura textual, refletindo a relação que tais conceitos buscam representar em suas mútuas influências.

O intuito destas argumentações iniciais é servir de alerta e preparo para a leitura, para que os avanços e retrocessos argumentativos sejam interpretados como parte da dimensão teórico-metodológica que fundamenta epistemologicamente a pesquisa. Tais idas e vindas visam representar o movimento da própria realidade observada no esforço de enfrentamento do problema da pesquisa. Os diversos processos, vistos no movimento das relações que estabelecem entre si, são caracterizados pelos conceitos científicos de forma sistêmica. Ou seja, só no sistema

de conceitos que representa a totalidade do fenômeno observado se fará possível o entendimento dos significados de cada conceito particularmente analisado. Por isso o alerta, a imobilidade do texto escrito contradiz a dinamicidade viva do fenômeno que pelo texto se busca captar e analisar. Mas ao mesmo tempo, foi o esforço vivo, humano e analítico que produziu o próprio texto, impregnando-o irremediavelmente com movimento e contradição, qualidades fluidas que deixam suas marcas na tensão que geram frente a rigidez imobilizante da estrutura textual.

A apresentação linear de definições não permitiria a compreensão pretendida de algo que se caracteriza pelo movimento e pela contradição, mas foi justamente nesta estrutura sequencial de letras, palavras, orações, parágrafos e conceitos divididos em tópicos, linha por linha, que se fez possível a produção deste trabalho. Por tudo isso, é sintomático e importante frisar que esta contradição essencial do texto, sua rigidez escrita que pretende revelar a dinamicidade de múltiplos e simultâneos elementos, já expressa em alguma medida a dialeticidade daquela contradição viva que buscou apreender.

## **1 O pensamento rubinsteiniano como expressão do campo teórico-metodológico materialista histórico-dialético: um olhar para os seus fundamentos.**

Considerando as pesquisas psicológicas e produções soviéticas desenvolvidas a partir do início do séc. XX, mais precisamente em relação ao conjunto de esforços empreendidos para a elaboração de uma psicologia e uma didática materialista histórico-dialética desde aquele momento histórico, muitos pesquisadores se consagraram com produções de grande relevância científica<sup>18</sup>. Dentre eles, é seguro dizer que Serguei L. Rubinstein (1889-1960) traz uma contribuição de suma importância para a psicologia e com grande potencial de sua instrumentalização em outras áreas, como no campo educacional. Infelizmente sua produção não foi devidamente alcançada pelo ocidente.

Sem desmerecer a importância da produção daqueles autores que, em algum momento, se apoiaram na teoria de S. L. Rubinstein, brevemente comentados no tópico anterior<sup>19</sup>, é fundamental que o acesso ao seu pensamento não se restrinja ao contato indireto pela via das investigações particulares desenvolvidas por estes. Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa exigiu um grande esforço de contato com a originalidade de seu pensamento, reestabelecendo e revigorando novas vias de estudo para a atualidade. Nesse sentido, e no intuito de se possibilitar uma compreensão mais refinada do pensamento de S. L. Rubinstein, faz-se necessário um entendimento preciso de suas fundamentações teórico-metodológicas.

---

<sup>18</sup> Cito alguns nomes principais assim como referências de fontes nas quais são apresentadas, sinteticamente, suas vidas e obras: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets; D. B. Elkonin, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, P. Ia. Galperin, V. V. Davydov, N. F. Talizina (LONGAREZI; PUENTES, 2012), Vladimir P. Zinchenko, Anton S. Makárenko, Piotr I. Zinchenko, Lidia I. Bozhovich, Leonid A. Venguer, Boris F. Lomov, Valeria S. Mukhina, Alexei A. Leontiev, Mikhail A. Danilov, Mikhail N. Skatkin e Mirza I. Majmutov (PUENTES; LONGAREZI, 2016). Pavel Kopnin, Mikhail Bakhtin, Evald V. Iliénkov, Felix Mikhailov, Gregory S. Kostiuik, G. K. Sereda, Lyudmila F. Obukhova, Leah S. Slavina, K. D. Ushinski, Isaac Ya. Lerner, V. V. Repkin, N. V. Repkina e Vitaly V. Rubtsov (PUENTES; LONGAREZI, 2019).

<sup>19</sup> Dentre eles se destacam L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, mas outros também se apoiaram em S. L. Rubinstein, como L. V. Zankov, P. Ia. Galperin, N. F. Talizina, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, Piotr I. Zinchenko, A. V. Petrovski, A. A. Leontiev, Lidia I. Bozhovic, B. G. Ananiev, B. F. Lomov, A. K. Abuljanova, além de outros tantos que não foram aqui referenciados.

### *1.1 Fundamentos teórico-metodológicos materialistas histórico-dialéticos.*

Delimitando melhor o objeto desta pesquisa, é certo dizer que para Rubinstein (1973e) há uma unidade entre os fenômenos da filogênese e a ontogênese humana. Nesta via, entender a constituição humana só se fará possível na medida em que tal processo for compreendido na simultaneidade das formas como a espécie humana se configurou (e se configura) paralelamente a constituição dos sujeitos individuais que a compõem. Dito de modo complementar, os indivíduos humanos, com suas qualidades sociais, emocionais, cognitivas, psíquicas e laborativas, historicamente se constituíram, e continuamente ainda se constituem, simultaneamente ao modo como se configura, se produz e se perpetua a própria humanidade.

Aquilo que vale para o conjunto da humanidade tem que valer também em certo sentido para cada indivíduo. Não só a humanidade no seu conjunto, como também cada ser humano é, de certo modo, colaborador e sujeito da história da humanidade e possui também a sua própria história, pois o desenvolvimento da personalidade é mediado pelos resultados da sua actividade, assim como o desenvolvimento da humanidade é transmitido pelos produtos da sua prática social, através da qual se estabelece a continuidade histórica das gerações (RUBINSTEIN, 1973e, p. 132).

Neste ponto, é fundamental que um primeiro marco teórico seja delimitado, o fato de S. L. Rubinstein se fundamentar teórica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético. Uma importante implicação desta fundamentação está na totalidade filogênese-ontogênese anteriormente comentada, epistemicamente ela só pode ser devidamente compreendida a partir da dialeticidade da interação entre os fatores externos e internos à vida humana, em ambos os quais se incluem as qualidades humanas materiais e espirituais. Isso significa que, de um lado, as qualidades humanas, sociais e psíquicas, tiveram sua constituição possibilitada na medida em que a realidade, exterior (material e cultural) e orgânica, atingiram um determinado tipo de organização no qual tal constituição se fez possível.

[...] o materialismo parte do conceito de que a matéria e o ser são primários enquanto a psique, a consciência e o intelecto são secundários e derivados, produto do desenvolvimento do mundo material, e considera que o seu estudo científico deve partir da dependência da psique e da consciência das suas bases materiais, à margem de cuja relação não podem compreender-se (RUBINSTEIN, 1972b, p. 16).

Iniciar a apresentação dos fundamentos teóricos e metodológicos a partir do problema da qualidade primária do ser em relação à consciência, ou em outras palavras, do caráter primário da realidade exterior (material e cultural) e do substrato orgânico em relação à consciência, à Personalidade e ao psíquico, constitui etapa

fundamental para a devida compreensão do autor. Isso não significa que os fenômenos psíquicos sejam meros resultados passivos e mecânicos da influência oriunda da realidade exterior. Na verdade, a teoria de S. L. Rubinstein se destaca pela sofisticação em conseguir revelar a profunda dialeticidade existente entre externo-interno sem trair-se teórica e metodologicamente, seja reduzindo a realidade exterior à uma produção psíquica e espiritual do sujeito (tal como fazem os idealistas) ou reduzindo a realidade interior, as propriedades humanas espirituais, ao mero resultado direto de uma causalidade unilateral originária do exterior.

Destes reducionismos, o segundo é certamente aquele que faz presença mais intensa, seja nos fundamentos próprios do pensamento de autores que compartilham o suporte no materialismo histórico-dialético, ou seja nas críticas a eles dirigidas. É na contraposição a ambos os reducionismos citados que S. L. Rubinstein define seu entendimento acerca da qualidade primária do ser. Mas, paralelamente, é preciso reconhecer que ao longo da história, em especial a do desenvolvimento da psicologia (por exemplo, a teoria do paralelismo psicofísico<sup>20</sup>), o reconhecimento desta qualidade primária da realidade em relação à consciência, foi por vezes e erroneamente confundida como fator anulador da capacidade de Atividade e criatividade dos sujeitos humanos. Se dúvida, a posição da psicologia materialista histórico-dialética rubinsteiniana é diametralmente oposta a esta interpretação que reduz a influência da realidade exterior a uma causalidade linear definidora dos efeitos psíquicos que se manifestarão nos diversos sujeitos que as experimentam.

Por tanto, o entendimento adequado da fundamentação teórica e metodológica do pensamento de S. L. Rubinstein no materialismo histórico-dialético reivindica a compreensão de dois fatores que, no nível da aparência, podem parecer incongruentes, mas, em essência, dialeticamente convergem entre si como qualidades complementares do mesmo fenômeno. Primeiro, reconhecer que sua fundamentação no materialismo histórico-dialético não reduz a influência externa a uma causalidade linear e unilateral não significa, segundo, que se desconsidere a função determinante que esta realidade exterior, material e social, cumpre no estabelecimento de condições muito particulares propiciadoras ou limitadoras do desenvolvimento humano. Em outras palavras, a compreensão da qualidade primária

---

<sup>20</sup> A teoria do paralelismo psicofísico, que se baseia no materialismo mecanicista, converteu o psíquico, a consciência, num epifenômeno, isto é, numa subalternidade passiva dos processos físicos reais, extraindo-lhe, assim, toda a actividade e realidade (RUBINSTEIN, 1972a, p. 36).

do ser em relação à consciência que deriva do caráter materialista da teoria rubinsteiniana depende, essencialmente, da revisão do conteúdo significativo do princípio do determinismo, historicamente tão marcado por interpretações reducionistas e antidialéticas como as anteriormente apontadas.

A interpretação que reduz a função das influências e condições exteriores a uma causalidade linear e determinante dos efeitos psíquicos em sua forma final, representa uma simplificação típica de um materialismo mecanicista. Nos limites desta percepção, anula-se a possibilidade da dialeticidade, os elementos superestruturais e espirituais (sociais e psíquicos) não seriam capazes de promover modificações daqueles fenômenos dos quais derivam, constituindo-se apenas como “sombras” daqueles.

[Para o materialismo mecanicista] a vida espiritual de todo o ser humano ou indivíduo apresentar-se-nos-ia como desenrolando-se junto à vida corporal. Neste caso, cada instante de uma corresponderia a um certo instante da outra mas, entre uma e outra, não haveria nenhuma ação ou efeito recíproco. De igual modo, a sombra acompanha o corpo, sem exercer nenhuma influência na rapidez dos seus passos (RUBINSTEIN, 1972a, p. 37, destaque meu).

Esta percepção mecanicista do materialismo revela sua miopia ao não perceber que o efeito das condições e influências exteriores ao sujeito, ou seja, oriundas da realidade exterior, material e social, não se configura enquanto resultado imediato daquela influência. Pelo contrário, **tal efeito só pode ser verificado mediatemente**, como um **resultado da interação daquela influência exterior, através das condições internas daquele que a vivencia e condicionada por sua Atividade** (RUBINSTEIN, 1968). Grosso modo, um processo semelhante é observado ao se considerar as sociedades, os grupos humanos, de modo geral. As qualidades superestruturais de uma determinada sociedade em um dado momento específico de sua história representam, nesse sentido, suas propriedades internas, correspondem ao conjunto de suas características essenciais e que a distingue das demais outras sociedades a ela contemporâneas, distinguindo inclusive de si mesma em seus diferentes períodos históricos. São estas propriedades internas à sociedade que condicionam os efeitos gerados pelas influências externas nos diversos momentos de sua evolução histórica, considerada essa influência e esse condicionamento nos modos próprios como tal sociedade produz e reproduz a si mesma historicamente. Já em relação aos sujeitos, toda qualidade característica de sua individualidade e que os distinguem dos demais diferentes sujeitos representam suas propriedades internas,

dentre elas a formação e o desenvolvimento dos processos psíquicos e da Personalidade chamam especial atenção.

Mais do que isso, as próprias condições internas, sociais e individuais, apresentam também suas modificações ao longo do tempo, tanto a humanidade se modifica historicamente em seus aspectos superestruturais, éticos, jurídicos, culturais, laborais, econômicos, científicos, entre outros, quanto os sujeitos humanos também experimentam modificações de suas condições pessoais, emocionais, etárias, fisiológicas, morais, psíquicas, práticas, etc. Nesse sentido, as influências e as condições externas, geram efeitos distintos nos diferentes momentos históricos, tanto da humanidade (em suas várias sociedades particulares), quanto dos próprios indivíduos e, inclusive, divergindo comparativamente também entre aqueles que compartilhem, ou não, um mesmo momento histórico.

A superação qualitativa do materialismo histórico-dialético em relação ao mecanicista está, essencialmente, na forma como a natureza humana, biológica, social e psíquica, é assumida como um produto histórico. Ou seja, “o *homem* é, antes de tudo, *um ser físico e natural*, mas que a *natureza do próprio homem é o produto da história* (RUBINSTEIN, 1972a, p. 129, grifo do original)”. **Enquanto espécie e enquanto sujeito individual, o humano é essencialmente um ser histórico, é produto histórico.** Surge num dado momento histórico, possibilitado pelas condições e influências que a realidade lhe determinava. Simultaneamente, ao processo de sua constituição e na relação com sua realidade, dialeticamente o homem transforma a si mesmo e o mundo ao seu redor, alcançando assim seu status de sujeito histórico. A capacidade de transformação da realidade, o trabalho<sup>21</sup>, define a qualidade humana

---

<sup>21</sup> O conceito **trabalho** neste ponto é tratado em seu sentido mais geral e sociológico, como considerado em Marx (2013). Ao longo do texto, surgirão outros conceitos próprios do pensamento rubinsteiano tais como atividade, ações, atos, comportamento e conduta. De modo bastante sintético, é correto afirmar que a fundamentação materialista histórico-dialética de S. L. Rubinstein no desenvolvimento de uma investigação psicológica exigiu a distinção de tipologias para esta forma humana de transformação da natureza/realidade e que resulta na transformação do próprio homem. Nesse sentido, os conceitos trabalho, atividade, ações, atos, comportamento e conduta, além de outros como o jogo e o estudo, devem ser entendidos como tipos específicos de práticas sociais, ou seja, formas distintas e específicas de tratamento daquele fenômeno sociológico e macro que em Marx (2013) é genericamente tratado como trabalho. Evidentemente não são sinônimos, possuem suas especificidades, mas compartilham da qualidade dialética essencial, geral, da ação humana, mais precisamente, que ao transformar sua realidade transforma a si mesmo. Em relação ao significado clássico, afirma Marx: “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre

que transcende a determinação biológica rumo as formas históricas de organização social e psíquica.

Pelo trabalho o homem exterioriza o que lhe era interno, impregna a realidade ao seu redor dos elementos que compunham sua Psique (planejamento, vontade, emoções, habilidades, consciência etc.). Não na forma de elementos derivados de sua natureza orgânico-genética, mas sim como resultantes históricos da relação pessoa-realidade, interno-externo, possibilitada pela Atividade. Na relação ativa que estabelece com sua realidade e na vivência das influências que ela determina, elabora a si mesmo, na forma de sujeito da Atividade com a qual interage com sua realidade. Modifica, dessa forma, a fonte das influências e das condições de formação de sua própria Psique, conseqüentemente, condicionando modificações a si próprio no mesmo processo. Evidencia-se que, “no processo do trabalho, surge claramente a dialéctica da transição das formas biológicas da psique para as formas históricas da consciência (RUBINSTEIN, 1972b, p. 67)”. As qualidades psíquicas naturais dadas pelo aparato fisiológico, em diferentes medidas também presentes em outras espécies animais, são transcendidas a uma nova qualidade funcional ao incorporarem a historicidade dialéctica como fundamento da contínua formação humana.

Na realidade, o intelecto adopta, em cada nível de evolução, formas qualitativamente específicas. O <<salto>> fundamental na evolução do intelecto, cujos primeiros inícios ou premissas biológicas se encontram nos primatas, nos antropóides, está vinculado à transição das formas biológicas e às formas históricas de existência e ao desenvolvimento da actividade social laboral do homem. Este, ao actuar sobre a natureza e transformá-la, conhece-a de um modo novo. Nesta actividade cognoscitiva, em que o intelecto especificamente humano se exterioriza, forma-se, também, o homem; assim, pois, o intelecto é, simultaneamente, premissa e resultado das formas específicas da actividade humana. Esta evolução do intelecto humano e do pensamento está inseparavelmente ligada ao desenvolvimento da consciência humana (RUBINSTEIN, 1972b, p. 95).

Fica claro o reducionismo representado pela visão materialista mecanicista em relação aos mecanismos envolvidos na influência externa da realidade sobre as qualidades humanas, sociais e psíquicas. Considerando a dialeticidade posta na relação pessoa-realidade, especialmente pelo trabalho, nem o humano que se constitui em determinado contexto de influências externas, nem o próprio ambiente no qual se insere e onde se constitui o humano que trabalha, são idênticos nos diferentes momentos históricos. Na medida em que as condições internas medeiam os efeitos

---

a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 326-327, destaque do original)”.

da influência vivida a partir da realidade exterior na relação ativa para com ela estabelecida, tanto a humanidade quanto o homem individualmente se constituirão de modos diferentes em momentos distintos. No mesmo processo, a realidade continuamente será modificada pela ação humana, caracterizando a relação dialética que impulsiona sua própria historicidade.

[...] o princípio de que o efeito das influências externas depende das condições internas da pessoa sobre as quais se exerçam as ditas influências significa também que o efeito psicológico de cada influência (incluída a pedagógica) sobre a pessoa está condicionado pela história do seu desenvolvimento, pelas suas leis internas. Ao dizer que a história condiciona a estrutura da pessoa, tem de se entender a palavra no seu mais amplo sentido: a história inclui tanto o processo da evolução dos seres vivos como a história propriamente dita da humanidade e a do desenvolvimento pessoal de um dado indivíduo (RUBINSTEIN, 1968, p. 397-398).

A humanidade e os sujeitos individuais que a compõe são, pois, aspectos distintos, ambos resultantes de um mesmo fenômeno, a constituição humana. São ainda, aspectos contraditórios e complementares da totalidade filogênese-ontogênese humana, seus desenvolvimentos condicionam-se mutuamente, se constituem a partir dos limites postos e das conquistas historicamente alcançadas, desenvolvem-se na relação dialética que estabelecem entre si a partir das condições reais de mútua influência dada em cada momento histórico.

A humanidade que se desenvolve historicamente é constituída, na realidade, por homens concretos, por indivíduos, que entre si estão ligados por múltiplas relações sociais. Assim, as modificações da psique que, no desenvolvimento histórico, se produzem de uma geração para outra realizam-se, de facto, com o processo da evolução humana dentro de cada uma destas gerações. Por outro lado, a evolução individual de cada homem de uma geração qualquer obedece a toda a evolução histórica precedente da humanidade. O desenvolvimento da psique na evolução histórica da humanidade e a evolução individual de cada ser humano não decorrem segundo duas linhas paralelas, como frequentemente se supôs, mas é constituído por dois factores, reciprocamente unidos e que se condicionam mutuamente, de um mesmo processo (RUBINSTEIN, 1972b, p. 138).

Investigar a constituição humana a partir das contribuições de S. L. Rubinstein implica, inevitavelmente, abordar os processos de formação e de desenvolvimento psíquico da Personalidade e, nesse sentido, convém fazer-se alguns comentários. Primeiramente, reforçar o fato de que não é a Psique ou “*as formas psíquicas que determinam o grau de desenvolvimento do ser vivo* (RUBINSTEIN, 1972b, p. 64, grifo do original)”, ao mesmo tempo, nem a Psique e nem o desenvolvimento se resumem a um resultado do funcionamento fisiológico. Pelo contrário, “são os graus de desenvolvimento, que no animal se determinam biologicamente e, no homem, historicamente, que determinam a forma da psique (idem, p. 64-65)”. Essa perspectiva

pressupõe considerar que a mesma influência externa exercida em determinado contexto social irá gerar efeitos diversos e dependentes das condições internas do desenvolvimento já alcançado pelos sujeitos que as recebem e da relação ativa que estes estabelecem em suas realidades. Em poucas palavras, apesar do desenvolvimento depender, em larga medida, das condições biológicas de cada indivíduo, este se configura simultaneamente, e em essência, como um fenômeno histórico e social.

Disso resulta uma segunda observação fundamental, estas influências exteriores serão vivenciadas de distintas formas pelos diferentes indivíduos, e mais, também nos vários níveis de desenvolvimento que cada um deles alcançar nos diversos momentos de suas vidas. Cada sujeito humano possui uma condição de vida única, por maior que seja a proximidade entre as condições de vida de diferentes pessoas, é inquestionável o fato de que vivenciam experiências de vidas distintas e expressam também diferentes formas de atuação, intrinsecamente vinculadas a experiências na, e condições da, realidade na qual se inserem. Ao longo de seu desenvolvimento pessoal, a fluidez dos arranjos de suas propriedades particulares emotivas, psíquicas, físicas e relacionais é única, singular. Só essa distinção primordial já implicaria variadas formas de interação com a realidade e garantiria o alcance de diferentes efeitos a partir da vivência de condições e influências externas semelhantes.

A vivência, dessa forma, é singular e própria do sujeito que a experimenta no contato, também singular, que estabelece para com a realidade exterior e objetiva. Dada a historicidade dos elementos e das formas psíquicas, mais precisamente, dado o modo como o desenvolvimento das condições internas do sujeito se dá continuamente nas relações que este estabelece com a realidade na qual se insere, vê-se que os efeitos decorrentes da vivência representada nessa unidade externo-interno, dimensões respectivamente objetiva-subjetiva, são também historicamente determinados.

Toda vivência de um sujeito é, como vemos, sempre e necessariamente vivência de algo e saber de algo. A sua natureza interna propriamente dita determina-se pela sua relação com o mundo objectivo externo. Não posso dizer que experimento alguma coisa, se não posso relacionar a minha experiência com o objecto a que se dirige. O interno, o psíquico, não pode determinar-se fora da relação com o exterior, o objectivo. Por outro lado, a análise da conduta mostra-nos que o aspecto externo de um acto não a determina unívocamente. Uma obra humana determina-se pela sua relação de homem a homem e com o seu meio ambiente, a qual constitui o seu

conteúdo interno, que se manifesta nos seus motivos e fins. Por isso, a conduta não deve relacionar-se, como alguma coisa considerada só externa, com a consciência, considerada como algo puramente interno. A própria conduta representa já uma unidade do externo e do interno, tal como, por outro lado, todo o processo interno representa, pelo seu conteúdo objectivo-intuitivo, uma unidade do interno e do externo, do subjectivo e do objectivo (RUBINSTEIN, 1972a, p. 34).

Mesmo entre irmãos, que em tese poderiam compartilhar um grau de condições de vida muito semelhantes, por se constituírem enquanto sujeitos singulares, experimentam de diferentes formas aquelas influências externas, estas influências e condições externas revelam seus efeitos mediados pela Atividade dos sujeitos e na dependência das condições internas daqueles que as vivenciam caracterizando, sinteticamente, vivências distintas.

Em virtude desta correlação com as condições internas, as mesmas condições externas iguais - pelo menos formalmente (por exemplo, as condições de vida e educação para os filhos de uma mesma família) - resultam na essência, pelo seu sentido vital, diferentes para o indivíduo. Na história individual do desenvolvimento vão-se formando as propriedades individuais ou particulares da pessoa. Temos, pois, que as propriedades da pessoa não se reduzem de modo algum às suas particularidades individuais, mas incluem o geral, o particular e o singular. A pessoa é tanto mais importante quanto mais representado estiver na sua refacção individual o que é comum a todos os homens (RUBINSTEIN, 1968, p. 399).

Desta análise inicial desdobram-se outros problemas particulares, complementares ao esforço de delineamento dos fundamentos teóricos e metodológicos que esta parte do trabalho procurou apresentar. Enquanto este esforço inicial buscou analisar criticamente a natureza dos efeitos da influência externa a partir da teoria de S. L. Rubinstein, distinguindo-a do reducionismo determinista mecanicista, cabe agora explorar seu aspecto complementar, a qualidade reflexiva das propriedades interiores humanas, marcadamente ativas e criativas. Afinal, “os fenómenos psíquicos são um *reflexo* do mundo como realidade objectiva (RUBINSTEIN, 1968, p. 11, grifo do original)”. Em essência, a teoria do reflexo se constitui enquanto um desdobramento da fundamentação epistemológica que a sustenta, mais precisamente, do materialismo histórico-dialético. Isso significa que por esse prisma teórico, o psíquico, tal como a consciência e a Personalidade, é entendido enquanto fenómeno secundário, todos os processos que participam de sua formação e desenvolvimento estão determinados pela unidade constituída a partir das condições objectivas da realidade histórica (material e social) com as condições internas, e também históricas, do próprio sujeito a partir da Atividade que este desenvolve para com a realidade na qual se insere.

No nível da aparência, da mesma forma como dito para o princípio do determinismo, a teoria do reflexo pode parecer incongruente em relação à qualidade ativa e criativa que caracteriza a compreensão rubinsteiniana das propriedades interiores humanas. E é justamente por esta razão que se faz necessário a revisão do conteúdo significativo da teoria do reflexo em S. L. Rubinstein, capaz de revelar a especificidade da relação externo-interno por ela analisada. De início, pode parecer incongruente afirmar qualquer Atividade e criatividade no reflexo, já que, a princípio, o termo parece referir-se apenas à passividade de um determinado efeito produzido por uma causa externa, tal como a imagem vista pelo sujeito frente ao espelho. Por outro lado, e de modo figurado neste momento, também vale pensar a seguinte provocação: **o reflexo depende do espelho, ou mais precisamente, da superfície refletora. A luz refletida por determinada superfície não é idêntica àquela recebida, na verdade, é o resultado da interação da luz recebida com as propriedades da superfície refletora.**

Evidentemente a figura de linguagem não substitui as análises que a seguirão, mas como argumentação ilustrativa, auxiliam a revelar que as qualidades e propriedades do espelho representam os elementos mediadores que transformam a influência exterior experimentada e, se desconsideradas, não permitem a compreensão verdadeira dos efeitos que resultam da interação daquelas influências externas para com as propriedades internas de quem as vivencia. Seus efeitos só poderão ser devidamente compreendidos na relação particular entre eles estabelecida. Ainda que seja evidentemente óbvia a simplicidade da analogia do espelho (ou da superfície refletora), não é excessivo o cuidado em lembrar que o universo humano é fundamentalmente dinâmico, histórico, social, enfim, vivo. Tornando muito mais complexa a relação externo-interno do que a referida analogia poderia, de fato, explicar, o que também não invalida a utilidade do caráter sintético e ilustrativo de sua imagem.

Para se analisar a questão com maior cuidado, é certo dizer que são duas as condições primárias para que a existência e constituição humana se façam possíveis, primeiramente, sua existência corpórea e funcional, genericamente, de um corpo munido de propriedades fisiológicas funcionais e suficientes para a manutenção da vida e produção de suas condições de existência. São algumas qualidades típicas da fisiologia humana, que ultrapassam uma simples forma corporal específica e distinta de outros animais, a funcionalidade própria dos órgãos sensoriais, seus tipos e níveis

de sensibilidade, a existência e funcionamento do córtex cerebral, a especificidade de sua mão com a qual manipula o ambiente, a existência de uma estrutura fonoaudiológica que possibilite a fala, e todas as demais características definidoras da espécie humana.

A segunda condição, é a existência da realidade exterior (material e social) na qual se encontram as possibilidades e limitações postas pela natureza, onde também se encontram as sociedades humanas acompanhadas do conjunto de conhecimentos, práticas, hábitos, crenças, etc. historicamente acumulados, organizada em um determinado nível de evolução de suas forças produtivas, caracterizada por formas específicas de divisão do trabalho e organização social, e incontáveis outros elementos exteriores a cada indivíduo particular. Como elemento primário, está determinada a possibilidade de qualquer constituição humana pela satisfação antecipada e simultânea das suas condições de existência concreta, tanto as do corpo quanto aquelas da realidade exterior.

Na relação estabelecida entre os sujeitos e sua realidade social, material e histórica, possibilitada por aquelas condições anteriores, os sujeitos se constituem enquanto pessoas, enquanto Personalidades. De início, dado o funcionamento de seus órgãos sensoriais, a existência dos objetos, seres e fenômenos que compõe a realidade pôde ser percebida. A realidade exterior, nesse processo, torna-se conhecida pelo sujeito. O conhecimento, ou antes, as sensações e as percepções que o possibilitaram não são a própria realidade, são o efeito da influência da realidade no sujeito particular, dada por sua atuação e por suas propriedades sensoriais, são suas imagens. Tal como o conhecimento, todos os fenômenos psíquicos se constituem como imagens resultantes da relação estabelecida entre o sujeito e a realidade exterior.

De momento, a teoria do reflexo pode formular-se, nas suas linhas gerais e de modo aproximado, da forma seguinte: percebem-se os objectos e fenómenos do mundo material, e não sensações e percepções. Por meio de sensações e percepções chegamos ao conhecimento dos objectos, mas nem as sensações nem as percepções são os próprios objectos, senão que tão-somente as suas imagens. As sensações e as percepções não podem ser colocadas directamente em vez dos objectos. Não há razão para falar - como se fez em mais de uma ocasião - da imagem da sensação ou da percepção como de um objecto existente à margem de toda a realidade material no mundo ideal da consciência, de modo semelhante ao da existência dos objectos no mundo dos objectos materiais. As sensações, as percepções, etc., de per si, constituem a *imagem do objecto*. O seu conteúdo gnosiológico não existe sem estar relacionado com o objecto. Desta sorte, a teoria materialista dialéctica do reflexo exclui radicalmente a concepção subjectivista do psíquico. A fim de poder aplicar este princípio gnosiológico

ao estudo da actividade psíquica como tal, ao estudo dos fenómenos psíquicos, é necessário compreender que o mundo material participa, desde o começo, da mesma formação e determinação dos fenómenos psíquicos. É isto que se leva a cabo na teoria da actividade psíquica como reflexo, segundo a qual os fenómenos psíquicos surgem durante o processo que se estabelece ao relacionar-se e influir-se mutuamente o indivíduo, o seu cérebro, e o mundo exterior (RUBINSTEIN, 1968, p. 12, destaques do original).

Sem o corpo, com suas estruturas sensitivas e seu funcionamento particular, ou sem a realidade exterior, dotada de suas características estruturais e sociais próprias e sem a Atividade do sujeito que o coloca em relação com seu mundo, nenhum fenômeno psíquico seria possível. Sem o corpo, não haveria os meios necessários para a Atividade e para o conhecimento da realidade, ao mesmo tempo, sem a realidade exterior, não haveriam nem os objetos concretos, nem os fenômenos sociais a serem conhecidos e, da mesma forma, sem a Atividade a realidade exterior não poderia ser trabalhada e suas influências não poderiam ser experimentadas. Satisfeitas estas condições fundamentais, a especificidade da natureza fisiológica e sensorial humana de atuação na realidade simultaneamente revela essa realidade ao sujeito que nela atua. Olhando, ouvindo e sentido, atuando nos limites próprios das funcionalidades de seus órgãos sensoriais, o humano, por exemplo, vê objetos, escuta seus pares e os percebe em suas especificidades, os conhece, toma consciência da realidade na qual se insere e de si próprio no mesmo processo.

Tais sensações, percepções, tal conhecimento e mesmo a consciência **não são a realidade** externa em si, são as sensações, percepções, conhecimento e consciência **da realidade**. Só existem na unidade daquele sujeito com aquela realidade, determinadas pelas propriedades específicas tanto da pessoa que atua quanto das influências e condições postas pela realidade na qual se insere. Por isso são imagens, seu conteúdo gnosiológico é inseparável tanto dos objetos e fenômenos concretos que lhes dão origem, quanto das condições internas e da conduta daquele que com eles interage.

Que a sensação, a percepção e a consciência sejam a *imagem* do mundo exterior, na teoria materialista dialéctica do reflexo, significa que o seu conteúdo gnosiológico não pode separar-se do objecto. A imagem não é uma coisa ideal, existente ao lado do objecto, mas sim a imagem do objecto. A teoria materialista dialéctica do reflexo torna efectivo o monismo materialista na solução do problema gnosiológico que trata da correspondência existente entre a imagem e o objecto. É isto que diferencia de maneira essencial a teoria materialista do reflexo da *picture-theory* (ou *Bildtheorie*) do chamado

realismo representativo (Descartes, Locke e seus discípulos)<sup>22</sup>. A imagem é o sempre de algo que se encontra fora dela. O próprio conceito de imagem pressupõe relação com algo por ela reflectido. A sensação, a percepção, etc., chegam a ser imagem somente em virtude da sua relação com o objecto de que são imagem. A imagem, portanto, não constitui um algo ideal existente no mundo interior da consciência de modo semelhante ao de um objecto real que existe no mundo da matéria; tão-pouco é, o objecto, uma imagem exteriorizada. A imagem como tal constitui-se pela relação cognitiva de uma impressão sensorial relativamente à realidade que se encontra fora dessa imagem e que não fica reduzida ao conteúdo da imagem (RUBINSTEIN, 1968, p. 44-45, destaque do original).

É fundamental que se distinga adequadamente os elementos gerais e particulares concernentes à teoria do reflexo. Reconhecer a dependência ontogenética (do substrato fisiológico e da realidade exterior, material e social) como condição primária fundamental e possibilitadora da constituição humana é um primeiro ponto. Um segundo ponto, inseparável do primeiro, é o reconhecimento de que as propriedades funcionais daquele corpo (considerado de maneira ampla, mas especialmente, o modo específico de atuação dos órgãos sensoriais, o funcionamento do córtex cerebral e do cérebro de modo geral considerado enquanto órgão do psíquico) determinam possibilidades de atuação dos sujeitos em sua realidade, é nessa atuação em que se estabelece a relação com a realidade, mais precisamente, a unidade pessoa-realidade. O carácter ativo, a Atividade do sujeito é definidora da relação que este estabelece para com sua realidade. Um terceiro ponto, o reconhecimento de que os fenômenos psíquicos são resultados da relação, da interação possibilitada por aquelas pré-condições, é atuando na realidade que os sujeitos simultaneamente experimentam suas influências e manifestam seus efeitos resultantes e dependentes de suas condições interiores. As sensações, percepções, conhecimentos, a consciência e, de modo amplo a própria Personalidade, são reflexos psíquicos derivados da Atividade do sujeito no mundo e elaborados no sofrer destas influências experimentadas na Atividade desenvolvida. Tais reflexos são determinados pelas especificidades dos objetos, seres, fenômenos e condições exteriores que geram sua influência na dependência da qualidade da Atividade exercida pelo sujeito na realidade na qual se insere e das condições interiores deste sujeito da Atividade. No que se refere à teoria do reflexo, é correto afirmar que estes três pontos representam seus elementos gerais.

---

<sup>22</sup> Nota do original: Acerca do chamado realismo representativo, cf. Roy Wood Sellars, *The Philosophy of physical Realism. Ch. II - <<Idealism an Interlude>> § <<Traditional representative Realism>>* Nova Iorque, 1932, pp. 31-38.

Dito em poucas palavras, a **realidade histórica (fisiológica, exterior, material e social) como elemento primário**, a **Atividade** enquanto mediadora e possibilitadora da unidade pessoa-realidade e o **determinismo dialético** (pessoa-realidade ou, respectivamente, interior-exterior) representam as leis gerais que definem a teoria do reflexo. São gerais pois se fazem presentes em qualquer manifestação particular do fenômeno da constituição humana, social ou individualmente considerados. São gerais pois se mantêm presentes e atuantes ao longo de todo o desenvolvimento histórico das sociedades e dos sujeitos. São gerais pois são essenciais, a existência de qualquer formação social passada, presente ou futura, assim como de qualquer Personalidade em qualquer tempo, essencialmente dependerão do arranjo destas influências gerais.

[...] a essência é a conexão interna, que como fonte única e como uma base genética determina todas as demais peculiaridades particulares do todo. Estas são conexões objetivas que, na sua divisão e manifestação, garantem a unidade de todos os aspectos de ser integral, ou seja, dotam o objeto de valor concreto. Neste sentido, a essência é a definição **geral** do objeto. Assim, a substancial abstração genética inicial expressa a essência de seu objeto concreto. A verdadeira abstração da redução de qualquer objeto em sua forma geral (por exemplo, dos tipos particulares de trabalho para um trabalho humano-geral) fixa sua essência (DAVYDOV, [19--], p. 346, grifo do original).

V. V. Davydov ([19--]), realiza uma análise aprofundada do significado das qualidades gerais, essenciais, dos fenômenos em uma perspectiva teórica e metodológica materialista histórico-dialética, distinguindo-as das qualidades particulares. Demonstra que a construção do conhecimento científico tem sua origem nos dados sensoriais, como reflexos da realidade, e que alcança um estado superior pela formação dos conceitos (fundamentalmente abstratos), dos juízos e das deduções. Por meio dos órgãos do sentido, o homem percebe a superfície dos fenômenos, capta suas qualidades particulares. Agindo sobre a realidade seu pensamento consegue examinar o processo de desenvolvimento dos fenômenos observados e, dessa forma, capta o que lhe é essencial. Nesse sentido, a essência de qualquer fenômeno se caracteriza por sua base genética sobre a qual se constituem toda a diversidade de suas manifestações particulares. Encontrar o geral significa conhecer a essência.

A partir deste primeiro esforço delineador dos fundamentos teóricos e metodológicos do pensamento rubinsteiniano, considerando o intuito de aprofundar-se a compreensão relativa à totalidade filogênese-ontogênese humana, faz-se

possível a compreensão do tratamento metodológico empregado nesta investigação. Pela instrumentalização teórica do princípio do determinismo e da teoria do reflexo, na especificidade da fundamentação materialista histórico-dialética anteriormente apresentada, emerge do movimento abstrativo realizado a partir da decomposição da totalidade filogênese-ontogênese a unidade Personalidade-Psique-Atividade como fenômeno essencial com o qual a constituição humana pode ser efetivamente compreendida. A centralidade desta unidade essencial no desvelamento da totalidade investigada será tratada com mais profundidade ao longo deste capítulo, mas é fundamental que a emergência de sua instrumentalização teórica seja delimitada neste ponto da análise.

A partir do pensamento de S. L. Rubinstein, a constituição humana compreendida enquanto fenômeno manifesto na totalidade filogênese-ontogênese encontra na unidade estabelecida entre a Personalidade e a Atividade, mediada pela Psique, uma via segura de sua investigação na medida em que esta unidade contém em si as qualidades essenciais da totalidade sob análise. O valor metodológico da unidade Personalidade-Psique-Atividade é evidenciado na forma como a constituição humana pode ser compreendida sem que sejam abandonadas, negligenciadas ou reduzidas, qualquer participação e/ou influência essencial deste processo. Seja ela concernente aos processos psíquicos internos, seja aos fisiológicos, seja relativos à influência externa material e social, ou ainda, as comportamentais, propiciadoras da interação pessoa-realidade, interno-externo. Enfim, na integralidade do sujeito entendido enquanto Personalidade.

A actividade reflexa é sempre uma actividade determinada de fora. A teoria do reflexo baseada no determinismo mecanicista (por exemplo, a de Descartes e seus discípulos imediatos) constitui uma teoria da causa que actua na qualidade de impulso externo entendido como determinante imediato do efeito último dessa causa. Na concepção materialista dialéctica do determinismo, em contrapartida, todo influxo é considerado como interacção. O efeito de uma causa externa depende não somente do corpo onde se origina essa causa, como também do corpo sobre o qual se verifica a acção. As causas externas actuam através de condições internas (formadas na dependência de influxos externos). A teoria do reflexo a que nos estamos referindo significa, na essência, que o princípio do determinismo, na sua concepção materialista dialéctica, se aplica à actividade psíquica do cérebro. Essa concepção materialista dialéctica do determinismo constitui a premissa geral da teoria da actividade psíquica considerada como reflexo. É ela, em derradeira instância, que unifica os conceitos de actividade psíquica como reflexo do mundo e como função do cérebro (RUBINSTEIN, 1968, p. 13).

Evidentemente isso não exclui, pelo contrário, explica, as múltiplas manifestações particulares observáveis na realidade, sejam as diversas sociedades

ou as diversas Personalidades que, independentemente da quantidade de semelhanças que possam apresentar, sem sombra de dúvidas são diferentes entre si. O elemento fundamental neste ponto, que converge dialeticamente o princípio do determinismo e a teoria do reflexo, se caracteriza pela dupla determinação apresentada, primeiramente, no fato de que a atuação humana na realidade (pelo trabalho social, ou pela Atividade individual) é determinada pelas especificidades das condições da realidade histórica (exterior, material, social e fisiológica). Mas não unilateralmente, já que as influências resultantes dessa atuação também estão determinadas pela natureza dos objetos, seres e fenômenos exteriores dessa realidade.

O reflexo, como efeito resultante, seja no psíquico, na Personalidade ou na consciência humana em constituição e desenvolvimento, só pode ser devidamente compreendido na dialeticidade desta dupla determinação, que não só considera a natureza daquela influência exterior, mas que necessariamente também reconhece que seus efeitos são dependentes das condições internas daquele que ativamente as experimenta, social ou individualmente consideradas. Esta qualidade ativa e criativa, intrínseca ao fenômeno reflexivo se constitui enquanto uma marca que distingue o pensamento rubinsteiniano. Se o reflexo foi tantas vezes reduzido a uma causalidade unilateral dada pelo externo, em S. L. Rubinstein, pelo contrário, se revela como fenômeno gerador da multiplicidade de Personalidades já que a dependência das qualidades interiores torna todo efeito reflexivo uma manifestação particular da natureza ativa e criativa da Psique humana.

Dependência semelhante se observa se considerada as sociedades humanas. A abundante presença material de metais humanamente úteis, próximos e acessíveis à determinada sociedade humana particularmente considerada é uma condição exterior determinada pela natureza, por exemplo. Mas as habilidades de manejo desse metal disponível, como o desenvolvimento do domínio das técnicas de sua extração e manipulação, as necessidades intrínsecas que demandam seu consumo em cada comunidade, entre outros aspectos, produzirão diferentes efeitos para aquela mesma influência exterior.

A condição da realidade histórica (material e social) como elemento primário é verificada tanto na dependência da forma como a realidade exterior se apresenta quanto na dependência do nível do desenvolvimento concreto das forças produtivas próprias de cada sociedade. Seu caráter ativo é confirmado na qualidade do trabalho

social enquanto relação mediadora e força transformadora da natureza, produtora e reprodutora da sociedade e de suas condições de existência, também dependente das condições materiais e histórico-sociais dadas. O mesmo também se aplica em relação ao determinismo dialético, na medida em que as influências da realidade e as condições de vida e existência estão determinadas pelo exterior, tem seus efeitos dependentes de suas qualidades interiores, como o nível do desenvolvimento histórico das forças produtivas e a demanda pelo consumo de determinado material, definindo os modos como o trabalho humano mediará a relação pessoa-realidade em cada época e lugar. Sinteticamente, tudo isso caracteriza o elemento particular da teoria do reflexo, mais precisamente, os variados modos particulares resultantes dos arranjos de seus elementos gerais, essenciais, observados a partir da dinâmica social.

Processo semelhante se dá na avaliação das manifestações particulares nos sujeitos, observada a partir do prisma da lei do reflexo. Desde seu nascimento, cada pessoa se encontra em um contexto histórico singular. A realidade material e cultural já se encontra operante e dotada de múltiplas fontes de influência exterior tais como a cultura, a ideologia, o desenvolvimento econômico e das forças produtivas, a ciência, a divisão do trabalho, a condição de classe de cada sujeito, sua família etc. Os diferentes arranjos dessas características da realidade externa, na especificidade dos modos como cada sujeito se insere em seu contexto social, determinarão as condições nas quais desenvolverão suas Atividades, sua relação com a realidade e, conseqüentemente, determinarão os tipos de influência que sofrerá dessa realidade exterior.

Se observados os diferentes sujeitos, tomados individualmente, a condição primária do real é confirmada na medida em que são suas inerentes propriedades fisiológicas e sensoriais e as condições objetivas de sua existência que determinam suas possibilidades de Atividade, de relação para com a realidade. Seu caráter ativo é verificado nesta relação, dependente de suas próprias propriedades e condições pessoais, sua Atividade implica necessariamente a experiência das influências e das condições da realidade exterior com as quais interage, conhece a realidade ao agir sobre ela. Também o determinismo dialético é evidenciado na medida em que os tipos de influência e de condições que experimenta são determinados pelos objetos e fenômenos que lhe são exteriores, mas seus efeitos dependem de suas qualidades internas pessoais e da qualidade da Atividade por ele exercida. Sua idade, o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado, o conhecimento que já domina, as

habilidades já desenvolvidas, a qualidade das relações que estabelece com os demais sujeitos, a riqueza ou a carência de acesso e de interação para com o patrimônio cultural produzido por sua sociedade, enfim, o conjunto de todos os elementos que compõe suas propriedades internas e que condicionam sua forma de atuação no mundo definem a especificidade dos efeitos gerados por aquelas influências e condições externas.

Com vistas à melhor compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos analisados até este momento, faz-se possível, neste ponto, o estabelecimento de uma breve diferenciação comparativa entre estes fundamentos e seus desdobramentos discutidos em S. L. Rubinstein para com alguns teóricos a ele contemporâneos, especialmente, em relação à constituição humana a partir de L. S. Vigotski e, conseqüentemente, em relação à teoria da Atividade desenvolvida por A. N. Leontiev. Bem como aponta A. K. Abuljanova<sup>23</sup> (1980), é possível compreender que a categoria *interiorização* possui uma posição central no pensamento de L. S. Vigotski, em especial, nos modos como este autor compreende a constituição humana. Em sua posição, toda propriedade psíquica, por isso interior, foi antes uma propriedade exterior, uma relação intersíquica e própria da realidade social, e que na medida em que é interiorizada incorpora-se à psique tornando-se uma qualidade intrínseca, intrapsíquica, ou seja, interior do sujeito.

[...] o estágio inicial no desenvolvimento de qualquer função [psíquica] superior corresponde a uma operação externa que é realizada com a ajuda de meios externos. Mais tarde, essa operação é assimilada pela criança, torna-se tão implantada no círculo das operações fundamentais de seu comportamento, tão enraizada na estrutura geral de seu pensamento que perde sua aparência exterior, passa de fora para dentro realizando-se contínua e principalmente com a ajuda de meios interiores. Este processo de passagem das operações de fora para dentro é o que chamamos de lei do enraizamento [ou interiorização] (VIGOTSKI, 2012, p. 144, destaque meu).

A. N. Leontiev, apesar de também compreender haver uma unidade entre Atividade e consciência, tal como se pode perceber em S. L. Rubinstein, desenvolve sua teoria da Atividade a partir de sua fundamentação em L. S. Vigotski, conseqüentemente, assumindo a centralidade da interiorização no processo de constituição e desenvolvimento humano. Isso significa que na Atividade leontieviana,

---

<sup>23</sup> Alexandrovna Ksenia Abulkhanova foi orientanda de S. L. Rubinstein na década de 1950, é Doutora em Filosofia (1974), membro titular da Academia Russa de Educação (1993) e pesquisadora chefe do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências desde 2013. Maiores informações sobre sua vida e obra podem ser obtidos no sítio eletrônico institucional do próprio Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/Dop\\_dokume/Minisajty\\_/Abulhanova.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/Dop_dokume/Minisajty_/Abulhanova.html). Acesso em 02 ago. 2019.

são estabelecidas as condições que viabilizam aquele processo de interiorização, modificações nas formas como o sujeito é inserido em seu contexto social, como aquelas derivadas do avanço natural da idade e seus impactos na qualidade das relações sociais que estabelece, por exemplo, implicam em modificações do conteúdo significativo exterior, que ao ser interiorizado, promoverão modificações do conteúdo significativo interior, que caracteriza o desenvolvimento psíquico pelo surgimento de componentes internos novos, interiorizados.

A. N. Leontiev (1978), demonstra essa questão ao analisar a natureza do impacto que a chegada da adolescência promove na psique infantil em desenvolvimento, não como consequência de uma mera maturação fisiológica, mas essencialmente enquanto modificações nas relações sociais que são estabelecidas para com o adolescente. Dessa forma, o autor busca demonstrar os modos como a realidade externa e social, composta por seus elementos culturais, normativos e comportamentais próprios, determina condições específicas de relacionamento para com os adolescentes. Na medida em que as crianças alcançam a adolescência, vivenciam uma ampliação dos horizontes que a vida infantil lhes impunha em suas possibilidades de relações sociais. Consequentemente, à medida em que a eles é revelada uma “nova” realidade exterior, dotada de formas modificadas de relacionamento, interiorizam estas formas novas culminando em modificações psíquicas e comportamentais destes sujeitos que gradativamente passam a manifestar, em sua conduta e em sua Psique, elementos típicos do modo adulto de ser.

[...] esta entrada do adolescente num círculo mais amplo de contatos não significa, absolutamente, que o íntimo e o pessoal sejam, agora, relegados a um segundo plano. Ao contrário, é justamente nesse período e justamente por essa razão que ocorre um desenvolvimento intenso da vida interna: lado a lado com uma amizade casual, desenvolve-se a amizade real nutrida pela confiança mútua; o conteúdo das cartas muda, elas perdem seu caráter descritivo estereotipado e aparecem nelas relatos de experiências; são feitas tentativas para ter diários íntimos e aparece o primeiro amor (LEONTIEV, 1978, S/P).

A. K. Abuljanova (1980), realiza uma análise comparativa demonstrando que a especificidade da teoria da Atividade de S. L. Rubinstein se evidencia no fato de não haver a centralidade de um elemento fundamental, tal como o processo de interiorização, do qual derive os desdobramentos da constituição humana, especialmente, de suas qualidades psíquicas. Na verdade, sua perspectiva é marcada pela multiplicidade e dialeticidade de elementos que juntos determinam tal

constituição, só na unidade que estabelecem a partir de suas múltiplas qualidades faz-se possível a compreensão científica da formação e do desenvolvimento, por exemplo, da Psique, da consciência e da Personalidade humana. Distinguir estas especificidades teóricas é fundamental para a devida compreensão da teoria rubinsteiniana, em especial, na sua distinção para com demais outros teóricos a ele contemporâneos e que, apesar de assumirem uma fundamentação teórica e metodológica semelhante, compreenderam de modo diverso questões fundantes tais como o princípio do determinismo, a teoria do reflexo, assim como a natureza e a função da Atividade e da Psique nos processos próprios da constituição humana.

De fato, S. L. Rubinstein se contrapõe ao conceito de interiorização que fundamenta a especificidade do determinismo e do reflexo no pensamento vigotskiano e leontieviano. Em sua concepção, as propriedades interiores, psíquicas, apesar de se caracterizarem enquanto efeito, reflexo, das influências experimentadas da realidade exterior, “não podem ser injetadas simplesmente de fora para dentro (RUBINSTEIN, 2017 p. 113)”, sua manifestação psíquica e reflexiva final depende de “certas premissas, certas condições internas (idem)” próprias do indivíduo que as vivencia. É, pois, somente na unidade externo-interno estabelecida pela Atividade do sujeito que se faz possível a compreensão da formação e do desenvolvimento daquelas propriedades interiores, suas faculdades e funções psíquicas.

Essas diversas variações da teoria atribuem a determinação das faculdades e de todo o seu desenvolvimento às condições externas: o meio exterior e as influências externas. [...] É compreensível: possuem evidente caráter materialista e sentido progressista, pois abrem por princípio a possibilidade de desenvolver as faculdades alterando as condições externas. No entanto, o caráter mecanicista dessas concepções, que rompem a relação e o condicionamento mútuos entre as condições externas e internas, as converte em inconsistentes, teórica e praticamente [...] (RUBINSTEIN, 2017 p. 113).

E completa à frente:

A teoria da interiorização torna-se indubitavelmente a mais refinada variedade das teorias que defendem a determinação externa do desenvolvimento do homem; por isso, concentramos nela nossa crítica. Essa teoria sublinha unilateralmente a determinação do interno pelo externo, sem realçar o condicionamento interno dessa determinação externa. Não é estranho que os partidários desse ponto de vista reduzam, em última instância, a atividade mental ao funcionamento de certas operações incluídas em qualidades previamente dadas. Não é estranho, tampouco, que o conhecimento seja reduzido, com isso, a uma atividade orientadora<sup>24</sup>: para realizar uma atividade

---

<sup>24</sup> Nota do original: Não resta nenhuma dúvida, naturalmente, que a atividade cognoscitiva permite orientar-se no meio circundante, mas isto não significa que tal atividade possa ser suplantada com o termo (ou a característica) de “orientadora”. Esta substituição significa em primeiro lugar uma intenção

mental assim compreendida, não há necessidade de análise multilateral nem de conhecimento da realidade; basta “se orientar” por uma qualidade dada, por um, digamos, sinal. Com essa determinação unilateral, de fora para dentro, a atividade mental perde irremediavelmente seu conteúdo de raciocínio (RUBINSTEIN, 2017 p. 114).

Sem dúvida, é central e determinante a influência da realidade exterior, histórica, material e social, enquanto condição primária da consciência, da Psique e da Personalidade, **mas não exclusiva e prioritariamente como definida pela interiorização anteriormente comentada**. Junto a estes elementos devem ser considerados também as qualidades internas do sujeito (fisiológicas e psíquicas), ambas continuamente transformadas a partir das influências e condições impostas pela realidade exterior e que modificam os efeitos que estas influências e condições geram na psique. Mas fundamentalmente, é preciso considerar a centralidade da qualidade ativa do sujeito que interage com a realidade na qual está inserido, reconhecendo que esta Atividade é duplamente determinada, por um lado, pelas qualidades internas deste sujeito, habilitando-o ao desenvolvimento de um tipo de atividade específica. E simultaneamente também, por outro lado, pela especificidade objetiva da realidade com a qual interage (material ou humana) que impõe condições específicas em relação aos modos, possibilidades e limites para o estabelecimento desta Atividade.

Por tudo isso a unidade Personalidade-Psique-Atividade revelou-se tão valiosa metodologicamente para o desenvolvimento desta investigação, por meio desta unidade essencial as determinações impostas pelo funcionamento próprio da fisiologia humana, assim como aquelas derivadas da psique, além daquelas oriundas da realidade exterior e experimentadas na relação ativa estabelecida para com essa realidade, puderam todas serem simultaneamente reconhecidas e consideradas em seus efeitos resultantes, a constituição do sujeito integral expresso na particularidade de sua Personalidade.

Evidentemente cada um destes elementos será tratado com mais cuidado e em suas especificidades ao longo do trabalho, mas a apresentação argumentativa da condição primária da realidade exterior, histórica, material e social, como expressão

---

de determinar a atividade cognoscitiva somente pelo efeito “pragmático” que produz, sem descobrir o que é ela mesma. Mas seguindo por aí, nos encontramos irremediavelmente com uma ideia determinada da natureza da atividade cognoscitiva. A característica da atividade cognoscitiva como orientadora encerra praticamente a separação do componente orientador em relação à atividade cognoscitiva, separação relacionada à tendência a deslocar a característica da atividade cognoscitiva como atividade analítico-sintetizadora.

da fundamentação teórica e metodológica rubinsteiniana materialista histórico-dialética exige sua diferenciação adequada. S. L. Rubinstein não só compartilha fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos com outros teóricos, sua teoria também emprega conceitos como o reflexo, o determinismo, a Atividade, entre outros, cujas definições e implicações teóricas não coincidem com aquelas assumidas pelos demais autores. Este capítulo não poderia estar completo sem, ao menos, apontar estas diferenciações, ainda que de forma tão sucinta.

A referência a A. K. Abuljanova (1980) auxilia na distinção dos modos como as diferentes escolas da teoria da Atividade compreenderam a centralidade da função cumprida pela realidade externa na constituição humana, em especial, psíquica e da Personalidade. É certo que, frente a teorias de tamanha relevância, uma ampla análise comparativa mereça ser realizada em estudos posteriores, mas nos limites do que esta pesquisa se propõe, é correto dizer que, diferentemente da perspectiva vigotskiana e leontieviana que se apoiam na interiorização, S. L. Rubinstein compreende a relação externo-interno no processo de constituição humana de um modo distinto. Para este autor, é o sujeito que, pela e na Atividade, desvela a realidade ao atuar sobre ela e, desvelando-a, descobre também a si mesmo. Simultaneamente, se constitui a partir das influências experimentadas na vivência de sua interação com a realidade, influências estas cujos efeitos dependem de suas condições interiores. Produz, ao mesmo tempo, sua realidade, seus conhecimentos sobre a realidade, a si mesmo enquanto Personalidade (cognitiva, emocional, volitiva e comportamentalmente) no exercício ativo de interação para com a realidade, continuamente modificando seus modos de agir sobre ela na medida em que constrói e transforma a si e ao mundo.

Eis a essência do sentido de existência no prisma de Rubinstein ([19--]), ou seja, a condição de **ser** do sujeito, de existir enquanto tal implica, necessariamente, o sofrer das influências e das condições exteriores da realidade na qual se inclui, sendo inerente ao fato de existir sua condição de agir, de influenciar e estar exposto à influência. É de tal qualidade do ser, que existindo influencia e sofre influência, pela e na Atividade, faz derivar sua consciência simultaneamente como seu produto e condição. Condição essa que ao considerar a especificidade do ser, que existe, nas relações também específicas que estabelece com a realidade particular na qual se inclui, singulariza os sujeitos e, conseqüentemente, singularizando suas Personalidades em formação e desenvolvimento.

É por tudo isso que irmãos, como anteriormente analisado, mesmo compartilhando uma condição de vida e existência muito semelhante, vivenciarão diferentes experiências de formação de suas Personalidades. Pelo mesmo motivo, os conteúdos gnosiológicos dos reflexos elaborados em sua Psique também serão distintos, mesmo que compartilhem uma mesma experiência objetiva ao longo de suas vidas, por exemplo, compartilharem os mesmos pais, estudarem na mesma escola, compartilharem a mesma cultura de seu país etc. A impossibilidade de se reproduzir idênticas condições particulares da relação pessoa-realidade implica a formação de Personalidades e consciências singulares, afinal, suas manifestações psíquicas serão essencialmente distintas, apesar de resultarem de um fenômeno geral fundamentalmente idêntico, o reflexo.

Se esta ligação ao indivíduo, ao sujeito, é a primeira e essencial característica do psíquico, *então a sua relação com o objecto, que é independente do psíquico e do conhecimento ou entendimento, é a sua segunda e não menos essencial característica ou traço*. Toda a manifestação psíquica difere de todas as outras e como tal determina-se por ser uma experiência de alguma coisa; a sua natureza interna manifesta-se pela sua relação com o mundo exterior. O psíquico, a consciência, reflecte a realidade objectiva que existe fora e independente dele; a consciência é o ser consciente de si mesmo (RUBINSTEIN, 1972a, p. 12, grifo do original).

Um outro aspecto relativo aos elementos gerais e particulares concernentes à teoria do reflexo precisa ser pontuado, sua historicidade. Como visto, a constituição humana não pode ser devidamente compreendida se desvinculada de suas qualidades essenciais, mais precisamente, dos elementos gerais e presentes em todas as suas manifestações particulares. Primeiro, a realidade material e social como condição primária e possibilitadora das condições de vida, de existência e de Atividade/trabalho; segundo, o caráter ativo que estabelece a relação mediadora pessoa-realidade, viabilizando aos sujeitos a vivência das influências da realidade exterior na medida em que nela atuem; e, terceiro, o determinismo dialético, fundamento que revela que a especificidade daquelas influências exteriores estão determinadas, de um lado, pela qualidade dos objetos, seres e fenômenos exteriores e, de outro lado, pela qualidade da Atividade para com eles desenvolvida. As três, sinteticamente assumidas como propriedades gerais do reflexo, também precisam ser observadas na historicidade que lhes é intrínseca.

As propriedades fisiológicas dos sujeitos que se transformam ao longo do processo de maturação e vida do organismo, a produção e o acúmulo de conhecimento científico, o desenvolvimento das forças produtivas, o desenvolvimento

da cultura, a modificação dos costumes e dos hábitos, os rearranjos da divisão do trabalho são alguns exemplos da historicidade das condições materiais, sociais e individuais da realidade. O aprendizado e o domínio de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades específicas, a criação de instrumentos de trabalho, o impacto do desenvolvimento científico nos meios de produção e tantos outros exemplos poderiam ilustrar a historicidade do caráter ativo da qualidade da relação pessoa-realidade. Da mesma forma, a historicidade própria do nível de desenvolvimento de cada sujeito implica diferentes possibilidades e formas deste atuar em sua realidade, as transformações históricas de sua realidade concreta impõem modificações na qualidade das influências externas e condições de vida, existência e trabalho dos sujeitos, determinando-se dialeticamente transformações recíprocas.

Epistêmica, filo e ontogeneticamente, é fundamental que a constituição humana seja considerada em sua historicidade, o que inclui o reflexo enquanto um fenômeno inerente a este processo. Da mesma forma como a realidade determina as influências e as condições nas quais os sujeitos se constituirão, será na constituição destes sujeitos que as Personalidades em elaboração, com suas especificidades psíquicas, atuarão na transformação da realidade. Desta prática social, que no limite alcança em maior ou menor grau a Atividade individual de cada sujeito, que a realidade exterior, material e social será continuamente modificada. Em síntese, **a humanidade historicamente produz-se a si mesma, filogenética e ontogeneticamente, na medida em que os sujeitos se constituem humanos, produzindo e reproduzindo as condições e modos humanos de existência.**

Para o homem não é uma circunstância casual, externa e psicologicamente irrelevante, que cada um tenha a sua biografia e a sua própria história da vida. Não é sem razão que qualquer biografia do homem incide sobretudo onde e no que aprendeu, onde e como trabalhou, o que fez, enfim, toda a sua actividade. Isto significa que na história da vida que caracteriza o ser humano estão relacionados com o que foi aprendido através da evolução histórica da humanidade e aquilo com que ele mesmo contribuiu para o seu progresso, isto é, como se adaptou à continuidade da evolução histórica. Se o indivíduo isolado, que se coloca na história da humanidade, executa actos históricos, isto é, actos que não só se incorporam na sua história pessoal, como também na história da sociedade e da ciência, e não apenas na cultura científica e no desenvolvimento intelectual do respectivo indivíduo, na história da arte e não apenas na educação estética e no desenvolvimento do indivíduo em questão, etc., este indivíduo converte-se numa personalidade histórica. Qualquer indivíduo, qualquer personalidade humana tem a sua história, sempre e quando esteja incorporada à história da humanidade. Pode inclusivamente dizer-se que o indivíduo tem personalidade quando tenha a sua história. Nesta história individual existem também <<acontecimentos>>, que são os

pontos críticos no caminho da vida de um indivíduo, quando para eles se tenha tomado uma certa decisão, a qual determine para um período mais curto ou mais longo o ulterior caminho da vida do homem. Apesar disso, tudo o que o indivíduo faz é mediado pela sua relação com os seus semelhantes e está impregnado, portanto, de conteúdo social humano. Relativamente a isto, os actos ou obras de um indivíduo transcendem, geralmente, o próprio indivíduo, pelo facto de constituírem actos sociais. Mas também simultaneamente o indivíduo transcende as suas obras, sempre e quando a sua consciência for uma consciência social. Tal facto é determinado pela relação do indivíduo com os produtos da sua própria actividade, mas forma-se pela sua relação com todos os âmbitos da progressiva prática e cultura humanas. Mediante os produtos objectivos do seu trabalho e da sua obra, o homem converte-se em homem, porque o homem, graças à sua produção e a tudo o que faz, encontra-se sempre em relação com os outros homens (RUBINSTEIN, 1973e, p. 135-136).

Eis uma expressão da complexa manifestação da constituição humana enquanto fenómeno reflexivo. As influências e as condições externas, materiais e sociais, dinâmicas e históricas, geram efeitos distintos e dependentes das condições internas daqueles que as recebem. Simultaneamente, é pela prática social que os sujeitos interferem em sua realidade, modificam-na, conhecem-na e transformam a si mesmos. Suas capacidades de atuação na realidade são históricas, ou seja, são dependentes do nível de desenvolvimento que já alcançaram, também dependem das condições externas nas quais buscam atuar. Sinteticamente, tanto a realidade reflete o estado do indivíduo que nela atua, quanto o indivíduo reflete em si as influências e as condições experimentadas ao agir em sua realidade. Sua Atividade medeia as mútuas influências reciprocamente exercidas entre os sujeitos e suas realidades, por isso não há possibilidade de compreensão dos efeitos provocados pela influência exterior sem considerar as condições daquele que as vivencia.

O psíquico, enquanto base sob a qual se ergue a Personalidade juntamente com as funções psíquicas que o compõe, manifesta-se e desenvolve-se neste processo. Manifesta-se na medida em que a própria natureza do organismo, mais precisamente do cérebro, determina a especificidade do funcionamento deste órgão em particular, mais precisamente, da Atividade reflexa do córtex cerebral. Dito de modo complementar, a Atividade cerebral não pode ser explicada apenas a partir da ação interna, das propriedades celulares e fisiológicas, muito mais do que isso, a Atividade cerebral é reflexiva pois é determinada exteriormente. Assim, a estrutura cerebral é reflexiva na medida em que sua formação é dependente do influxo dos estímulos externos recebidos, mas é simultaneamente condição da Atividade psíquica na medida em que a formação desta estrutura determinará os tipos possíveis de

Atividade psíquica que o cérebro desenvolverá, Atividade esta que continuamente medeia a relação externo-interno estabelecendo sua unidade.

Temos, pois, que o cérebro, que serve de vínculo à interação que se dá entre o homem e o mundo, se caracteriza por ser um órgão de trabalho, o órgão da actividade psíquica, cuja estrutura se encontra vinculada às suas funções. O psíquico como função do cérebro não se reduz à função do seu aparelho celular, mas aparece como actividade cerebral condicionada exteriormente. Este princípio, quer dizer, o reconhecimento de que a actividade do cérebro está condicionada por estímulos externos e não constitui uma função da estrutura celular condicionada tão-somente do interior, não exclui, como é natural, que se reconheçam as particularidades específicas da estrutura cerebral, formadas sob o influxo de estímulos externos no decurso do desenvolvimento, nem significa que se não reconheça o papel dessas particularidades específicas da estrutura cerebral como condições da actividade que o cérebro desenvolve (RUBINSTEIN, 1968, p. 259-260).

A teoria do reflexo, dessa forma, torna compreensível a síntese dialética derivada do fenómeno psíquico, desde sua condição material primária de existência, o cérebro, órgão da Atividade psíquica, até sua forma histórica própria de Atividade, de interação com a realidade, a Atividade psíquica. Ambos são reflexivos, tanto a Atividade cerebral em seus mecanismos fisiológicos de funcionamento, quanto a Atividade psíquica propriamente dita, na medida em que em ambos a realidade é refletida na consciência, é de tal operação reflexiva que a realidade se faz conhecida ao homem que nela atua e com ela interage.

As qualidades gerais essenciais da teoria do reflexo se evidenciam presentes em sua expressão fisiológica de funcionamento, em seu duplo aspecto, primeiro na dependência fundamental da existência e do funcionamento adequado do cérebro, órgão este cujo funcionamento depende, por sua vez e em segundo lugar, dos influxos das influências recebidas da realidade exterior, material e social. Seu carácter ativo também se confirma na medida em que a Atividade cerebral é uma Atividade psíquica, a especificidade do funcionamento do cérebro se caracteriza pela elaboração ativa, criativa, de imagens ideais dos objetos, seres e fenómenos da realidade exterior. E, ao mesmo tempo, também se confirma o determinismo dialético na medida em que as imagens elaboradas pela Atividade psíquica são os reflexos daqueles objetos, seres e fenómenos com os quais o sujeito se relacionou, são determinadas por estes objetos em íntima dependência da Atividade específica para com eles exercida.

A actividade psíquica constitui uma função do *cérebro* e um reflexo do *mundo* exterior, porque a própria actividade cerebral é uma actividade reflexa condicionada pela acção desse mundo. A actividade psíquica pode ser um reflexo do mundo única e exclusivamente porque ela própria possui carácter reflexo, porque os fenómenos psíquicos, na sua própria origem, se encontram

determinados pela acção de objectos, dos quais, em virtude deste mesmo facto, são um reflexo.

Afirmar que o psíquico é função do cérebro não pode significar, nem significa, que seja uma *actividade* por completo determinada interiormente e *que parta* do cérebro, da sua estrutura celular (RUBINSTEIN, 1968, p. 8, destaque do original).

A partir desta propriedade da Atividade cerebral, enquanto Atividade reflexa, se faz possível aprofundar-se a análise brevemente já iniciada acerca do princípio do determinismo para a continuidade da análise dos fundamentos teóricos e metodológicos do pensamento rubinsteiniano, mas antes, é salutar a retrospectiva de alguns anteriores. Até este momento, alguns aspectos teóricos se destacaram e podem ser brevemente apontados, tais como: 1 – A fundamentação epistemológica e metodológica no materialismo histórico-dialético, 2 – A realidade material e social como fundamento primário da constituição psíquica, 3 – A teoria do reflexo enquanto fenômeno intrínseco aos processos de constituição humana, da qualidade ativa e criativa da Psique e, inclusive, do funcionamento cerebral, 4 – A historicidade típica dos elementos que constituem a unidade pessoa-realidade, 5 - O carácter ativo do sujeito, a Atividade, que medeia a relação que estabelece tal unidade e, agora, 6 – o princípio do determinismo dialético.

É fundamental que se destaque o fato de que todos estes marcos, estes fundamentos teóricos e metodológicos apontados, se comportam como desdobramentos lógicos da episteme que orienta toda essa investigação. Por isso que a constituição humana, neste prisma, exigiu a consideração do funcionamento cerebral, enquanto órgão da Atividade psíquica e condição primária para o estabelecimento da Atividade do sujeito e, ao mesmo tempo, da realidade exterior material e social, enquanto fonte original de todas as influências e condições nas quais o sujeito existe e desenvolve sua Atividade. Pela mesma razão a historicidade foi assumida enquanto fundamento teórico e metodológico da análise na medida em que, primeiramente, os aspectos fisiológicos apresentam processos de maturação próprios, segundo, os processos psíquicos viabilizados por essa condição fisiológica, mas não reduzidos a ela, também explicitam seu movimento inerente de formação e desenvolvimento. Um terceiro ponto considerado, a realidade exterior, da natureza e das relações sociais, apresenta modificações de sua configuração ao longo do tempo e, quarto, a Atividade do sujeito é mutuamente condicionada pela historicidade dos elementos que lhe são externos e internos, conseqüentemente, apresentando sua

própria historicidade nas variadas formas como é constituída a unidade pessoa-realidade.

A teoria do reflexo acerca da actividade do cérebro constitui, em primeiro lugar, uma afirmação no sentido de que essa actividade se encontra determinada. O reconhecimento de que a actividade psíquica constitui uma actividade reflexa do cérebro não significa que a reduzamos a uma actividade nervosa, fisiológica, mas sim que estendemos a concepção de reflexo à actividade psíquica. A *teoria do reflexo*, em última instância, outra coisa não é senão a aplicação do *princípio do determinismo* à actividade do cérebro (RUBINSTEIN, 1968, p. 232, grifo do original).

O determinismo dialético não poderia estar ausente destas considerações. Cada um destes aspectos anteriores impõe modificações na estrutura geral, social e/ou psíquica, observada. Na simultânea, mútua e contraditória influência de todos aqueles aspectos, materiais, históricos, naturais, sociais, psíquicos etc., ou seja, em sua dialeticidade, a constituição humana se dá *pari passu* à produção, reprodução e manutenção das condições e dos modos de vida e existência da humanidade. Confirma-se o princípio do determinismo dialético ao aplicá-lo na interpretação da Atividade cerebral e psíquica, por exemplo, no diagnóstico de que suas propriedades estão determinadas **pelo tipo de Atividade derivada de suas condições interiores** e pela especificidade da **influência exercida pelos objetos, seres e fenômenos da realidade material** vivenciada pela Atividade desenvolvida.

O princípio do determinismo, no qual encontra a sua expressão metodológica a concepção materialista dialéctica das relações que os fenômenos entre si mantêm, figura, por isso mesmo, na base da teoria da actividade psíquica como reflexo e na base da teoria gnosiológica do reflexo, teorias que, desta sorte, se enlaçam formando um todo único monolítico (RUBINSTEIN, 1968, p. 34).

Para melhor se compreender o modo particular como o princípio do determinismo é instrumentalizado por S. L. Rubinstein em sua teoria, faz-se necessário uma breve avaliação acerca dessa problemática no interior do desenvolvimento histórico do próprio pensamento materialista histórico-dialético. Evidentemente essa questão implica uma variedade de problemas relacionados e paralelos que não poderiam ser devidamente tratados neste trabalho, no entanto, é certo dizer que para os fins desta pesquisa, essa apresentação sintética e geral do problema atenderá as necessidades específicas da presente investigação. Ao mesmo tempo, para aquele que se interessar em maiores aprofundamentos, as indicações bibliográficas apontadas nestes argumentos oferecerão um referencial seguro para outros estudos posteriores.

Sinteticamente, é possível reduzir toda essa problemática a dois núcleos principais, em primeiro lugar o problema do anacronismo das publicações clássicas em relação ao desenvolvimento do pensamento materialista histórico-dialético e, em segundo lugar, o problema da produção científica simultânea ao engajamento político que condicionou a produção teórica fazendo-a privilegiar o conteúdo em detrimento da forma. Em relação ao primeiro problema, chama a atenção o fato da produção original de Karl Marx e Friedrich Engels ter inaugurado uma base epistemológica e metodológica radicalmente nova, inclusive gerando impactos importantes na comunidade acadêmica internacional. A partir de suas obras publicadas e conhecidas, essa teoria emergente passa a receber contribuições diversas de pesquisadores importantes em todo o mundo. E é justamente neste ponto em que se faz possível localizar a fonte de uma contradição estrutural, a **continuidade** do pensamento e da produção teórica materialista histórico-dialética dada após as primeiras produções de Marx e Engels representa uma **descontinuidade** da própria evolução do pensamento destes autores originais.

A complexidade do tema, para ser apresentada à contento exigiria a análise comparativa cronológica e, especialmente, do conteúdo conceitual relativo ao determinismo em várias obras clássicas, tal como Marx (2008a, 2008b, 2010, 2011a), além de Marx e Engels (2001, 2007), que de longe extrapolaria as possibilidades e os objetivos deste trabalho. A razão disso reside no anacronismo destas publicações que, por diversas razões de ordem pessoal, política, histórica e material, fez com que quase um século separasse as primeiras produções que assumem o conceito do determinismo na perspectiva materialista histórico-dialética daquelas nas quais seu significado foi mais bem aprofundado. Como implicação mais significativa disso está o fato dos teóricos que construíram a tradição marxista na academia terem o feito sem contato com obras fundantes de Marx e Engels. São alguns exemplos, Georgi Valentinovitch Plekhanov, conhecido como o pai do marxismo russo, Rosa Luxemburgo, Vladimir Ilyich Ulyanov (Lênin) e Antonio Gramsci<sup>25</sup>. É possível inferir

---

<sup>25</sup> Paulo Netto (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e; 2002f; 2002g; 2002h; 2002i; 2002j) faz uma análise fantástica desta questão em um curso sobre o método em Marx promovido para a o programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE em Recife no ano de 2002. De um total de 5 aulas, foram produzidos 10 DVD's (*Digital Video Disc*) cujas gravações originais foram feitas em VHS (*Video Home System*), apesar da qualidade visualmente precária, seu conteúdo representa material de estudo obrigatório para quem deseja se aprofundar na pesquisa de base epistemológica materialista histórico-dialética. Seu artigo (PAULO NETTO, [19??]), localizado no site marxismo21.org e organizado pela iniciativa de pesquisadores de diversas instituições acadêmicas

que uma consequência notória desse anacronismo pode ser representada pela diversidade de interpretações teóricas e variações do materialismo histórico-dialético que surgem a partir de então, Buey (2007) inclusive chega a afirmar a existência de diversos marxismos. Inevitavelmente, o princípio do determinismo também se fez historicamente presente no conjunto dessa diversidade de abordagens teóricas e interpretativas. Barros (2011), em um esforço por distinguir a especificidade conceitual do determinismo em diversos autores aponta 9 vias, que ele denomina de “entradas e saídas para o determinismo”, conforme se vê na Figura 6.

Em linhas gerais, o autor diferencia todas estas distintas possibilidades de tratamento do princípio do determinismo a partir de dois diferentes modelos interpretativos, um que ele define como determinismo diacrônico e outro de determinismo sincrônico. O primeiro marcado por uma linearidade do desenvolvimento histórico, ou de modo mais preciso, da forma como um certo tipo de organização das relações de produção típicas de uma determinada época culminará inevitavelmente no surgimento de um específico modelo organizacional da produção da vida social em momento posterior. Neste caso, vê-se um exemplo de interpretação do princípio do determinismo que entende que as influências externas de um certo tipo definem a especificidade de um efeito final, o qual o sujeito que vivencia essa influência nada pôde influenciar na constituição do resultado gerado.

Em sua análise, demonstra como Stalin opta por impor à historiografia russa, que estava sob seu controle, um entendimento da dinâmica evolutiva das sociedades assentada numa base determinista diacrônica. Eliminando qualquer diálogo e evidência relativizadora do princípio do determinismo em um ferrenho exercício ditatorial o qual tornava inquestionável seu modelo único de sucessão linear de cinco modos de produção que, em tese, eram afirmados como princípios suficientes para a explicação da evolução histórica dos modos de produção de toda sociedade humana, passada, atual ou futura.

[...] Stalin, em seu exercício ditatorial durante a experiência socialista soviética, decidiu impor à historiografia russa sob seu controle a idéia de que

---

nacionais e internacionais, além de movimentos sociais, apesar de não explicitar maiores dados em relação à função cumprida originalmente e do momento de sua produção, incrementa ainda mais as possibilidades de compreensão desse anacronismo. Nele encontramos, inclusive, dados biográficos da vida de K. Marx que auxiliam imensamente o esforço interpretativo das dificuldades vividas e das correspondentes opções estratégicas realizadas a partir das condições reais que o contexto histórico lhes impunha, lhes por considerar aqui também a contribuição essencial de F. Engels. Todos esses materiais estão discriminados nas referências deste trabalho, incluindo os links para o download do artigo e visualização dos vídeos do curso que podem ser acessados diretamente pelo Youtube.

haveria uma sucessão histórica única e unívoca de cinco modos de produção para quaisquer sociedades humanas: o comunismo primitivo, o escravismo antigo, o feudalismo, o capitalismo, o socialismo (BARROS, 2011, p. 113-114).

**Figura 6 – Entradas e saídas para o determinismo segundo José D'Assunção Barros (2011).**



Fonte: Barros (2011, p. 123).

Analisar o fundamento teórico e metodológico rubinsteiniano do qual deriva sua concepção acerca do princípio do determinismo não poderia se furtar à necessidade de apontar a relevância do pensamento stalinista na medida em que a produção soviética de matriz histórico-cultural, na qual está inclusa a teoria de S. L. Rubinstein, ainda que por razões meramente geográficas, mas especialmente pelas político-ideológicas que inevitavelmente se vinculam à produção científica, pode tender a aproximar estas perspectivas quando, na verdade, são diametricamente diferentes.

O cerne do problema aqui em questão está naquilo que é a essência do princípio do determinismo, precisamente, a forma como as condições materiais e

sociais de existência determinam as propriedades finais e espirituais humanas. Mais ainda, se estas propriedades espirituais são, ou não, capazes de também exercerem influência, modificações e, por que não, determinações sobre aquela base material e social própria da realidade. Na perspectiva stalinista, mecânica e linear está claro que não, as formas finais assumidas pela superestrutura são diretamente decorrentes da estrutura organizacional do modo de produção e reprodução material da vida social. As sucessivas formas assumidas pelas sociedades humanas ao longo de sua evolução (comunismo primitivo, escravismo antigo, feudalismo, capitalismo e socialismo) são expressões diretas do desenvolvimento próprio do modo de produção em cada período histórico.

Apesar da relevante presença destas interpretações diacrônicas relativas ao princípio do determinismo, na verdade, a revisão das obras de Marx e Engels demonstra que estes autores se propuseram a pensar a infraestrutura e a superestrutura como uma relação, uma interação mutuamente determinante<sup>26</sup>. Mais do que isso, se considerada a totalidade de sua produção, que inclui as obras tardiamente reveladas, o princípio do determinismo pode ser considerado como um fundamento epistemológico sem o qual todo o edifício teórico materialista histórico-dialético não poderia se sustentar. Ao mesmo tempo, o mesmo edifício não se sustentaria se assumido um conteúdo significativo desse princípio que seja incompatível com os demais elementos que caracterizam essa fundamentação epistemológica, em especial, a dialética. O cuidado em se apontar o determinismo diacrônico evidenciado no pensamento stalinista (BARROS, 2011), visa servir de marco orientador de uma abordagem que nega elementos essenciais de uma perspectiva teórica e metodológica materialista histórico-dialética.

Dentre todas as questões que buscou-se analisar acerca deste princípio até este momento, é fundamental que se destaque sua **propriedade relacional**, que reconhece a prioridade ontológica (LUKÁCS, 1979) fundante e posta pela realidade (histórica, material e social), mas que não a reduz a uma simples causalidade

---

<sup>26</sup> Fontes importantes de estudo e de confirmação da qualidade sincrônica que caracteriza a definição de Marx e Engels acerca do princípio do determinismo podem ser encontradas nas cartas de Marx a Vera Zasulich (FERNANDES, 1982), também analisada por Fontana (2004) quando Marx deixa clara a possibilidade de evolução histórica não linear, contrariando aquela perspectiva stalinista. Em outra carta, esta de Engels (1989) a Franz Mehring, ao explicar o modo como o contexto histórico e o engajamento político por vezes impeliu a produção teórica a, argumentativamente, destacar mais o conteúdo, a influência exterior, que sua forma, não intencionalmente contribuindo para que leituras mecanicistas e diacrônicas acerca do determinismo fossem realizadas ao longo da história.

unilateral exterior, seja econômica, social ou material, sobre a vida humana social ou psíquica. É necessário que seja reconhecida também a possibilidade da ação humana em condicionar, transformar e até determinar, suas condições objetivas de vida e existência, o que conseqüentemente implicaria em condicionamentos e transformações do próprio humano, sem, contudo, equivocar-se na negação simplista do princípio do determinismo ou, reduzi-lo a uma mera causalidade linear e unilateral.

Feitas tais considerações, se faz possível a compreensão precisa do princípio do determinismo no pensamento rubinsteiniano. Nesse sentido, um primeiro destaque necessário se refere ao problema do anacronismo das publicações clássicas marxistas. Desde a década de 1930<sup>27</sup> Rubinstein estabelecia uma ativa aproximação de seu pensamento para com os fundamentos teóricos e metodológicos materialistas histórico-dialéticos. São evidências disso a publicação em 1934 de seu artigo intitulado *Problemas da psicologia nas obras de Karl Marx*, no qual investiga os fenômenos da consciência e da Atividade. No ano seguinte publica *Fundamentos da Psicologia*, em ambas as obras, S. L. Rubinstein dirige sua atenção à análise dos manuscritos inéditos de Karl Marx revelados inicialmente no período de 1927 a 1932, nos quais os fundamentos teóricos relativos ao princípio do determinismo puderam ser mais bem aprofundados.

Mesmo antes da publicação dos *Fundamentos da Psicologia*, Rubinstein dava início ao estudo do desenvolvimento da psicologia soviética nos últimos 25 anos, fruto dessa investigação, o autor conclui em 1940 a obra denominada *Princípios de Psicologia Geral*<sup>28</sup>, na qual consegue apresentar de modo relativamente completo uma Psicologia materialista e dialética. A mesma obra é novamente publicada em 1946 com acréscimos significativos, é neste momento em que vivencia uma série de perseguições e censuras, momento em que é acusado de cosmopolitismo. No ano de

---

<sup>27</sup> Os dados biográficos, nome de obras e anos de publicações aqui apresentados foram obtidos na biografia de S. L. Rubinstein apresentada pela Sociedade Científica Psicológica, criada por iniciativa do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências. Para maiores informações, em especial sobre a Sociedade Científica Psicológica, vide <http://rubinstein-society.ru/>.

<sup>28</sup> Apenas para fins de esclarecimento, adoto o nome *Princípios de Psicologia Geral*, por ser esta a opção de nomenclatura realizada nas traduções que fundamentam parte deste estudo em questão (RUBINSTEIN, 1972a; 1972b; 1973a; 1973b; 1973c; 1973d; 1973e; 1977). De toda forma, é correto dizer que em uma tradução livre diretamente da biografia apresentada pela Sociedade Científica Psicológica, poderá se encontrar a referência à obra acima citada na forma de *Fundamentos da Psicologia Geral*. Apenas com vistas à manutenção de certa coerência para com o texto e a bibliografia utilizada, toda referência a mesma obra se dará conforme a opção adotada pelos tradutores nas publicações em língua portuguesa (RUBINSTEIN, 1972a; 1972b; 1973a; 1973b; 1973c; 1973d; 1973e) e em língua espanhola (RUBINSTEIN, 1977).

1957 publica *O Ser e a Consciência* (RUBINSTEIN, 1968), obra na qual investiga o princípio do determinismo como fundamento capaz de resolver o problema psicológico da relação complexa e dependência qualitativa entre o externo e o interno na constituição da Personalidade. Aprofunda ainda mais o princípio do determinismo como um componente de seu método investigativo na obra *O pensamento e os caminhos de sua investigação* (RUBINSTEIN, 1959)<sup>29</sup>, originalmente publicada em 1958. O próprio autor explicita a relação entre estas duas últimas obras já no primeiro parágrafo da *Nota Preliminar* datada de 20 de janeiro de 1958, em suas palavras:

O presente livro, consagrado ao pensamento, está diretamente relacionado ao meu trabalho anterior "O ser e a consciência". Ambos os trabalhos se baseiam no princípio do determinismo. A análise gnosiológica do pensamento, iniciada no primeiro livro em um plano teórico, é continuada agora no plano psicológico experimental (RUBINSTEIN, 1959, p. 9)<sup>30</sup>.

A seleção do conjunto das obras acima citadas se deu no intuito de demonstrar que o privilegiado período histórico desde o qual S. L. Rubinstein realiza sua aproximação para com a teoria e o método materialista histórico-dialético, até o momento em que consolida o princípio do determinismo como componente metodológico fundamental para a compreensão dos fenômenos psíquicos, se deu quando o acesso às obras inéditas de Marx e Engels já se fazia possível. Diferentemente daqueles autores que participaram do estabelecimento dos alicerces do materialismo histórico-dialético na academia, considerada a diversidade de suas obras. S. L. Rubinstein viveu e trabalhou suas investigações em um momento que lhe permitiu conhecer com maior profundidade tanto aquelas obras inéditas, quanto o conjunto dos debates e tensões que se desenrolaram historicamente.

Isso significa que o princípio do determinismo presente na teoria rubinsteiniana é conceitualmente estabelecido em um momento de grande maturidade intelectual do autor, inserido em um privilegiado momento histórico no qual muito já havia sido investigado e academicamente produzido em relação aos fundamentos epistemológicos inaugurados desde os trabalhos originais de Marx e Engels. Em outras palavras, S. L. Rubinstein assume o princípio do determinismo consciente da inviabilidade que sua interpretação mecanicista representaria para a ciência

---

<sup>29</sup> Título apresentado em uma tradução livre minha. No original, ou melhor, na tradução em língua espanhola realizada diretamente do russo, em uma publicação uruguaia da editora Pueblos Unidos de 1959, e que compõe a bibliografia deste trabalho, o título é apresentado como *El pensamiento y los caminos de su investigación* (RUBINSTEIN, 1959).

<sup>30</sup> Assim como comentado acerca do título, todas as citações em língua espanhola foram livremente traduzidas por mim.

psicológica, mas também absolutamente consciente de que tal princípio, na qualidade de fenômeno histórico e dialético, representava um elemento fundamental para a compreensão da Personalidade e do conjunto dos fenômenos psíquicos envolvidos em sua formação e desenvolvimento considerada sua orientação teórica e metodológica.

É fundamental que na leitura da teoria rubinsteiniana consiga-se distinguir “os diferentes determinismos” anteriormente discutidos, compreendendo-o na particularidade de sua instrumentalização teórica essencialmente como **interação**, por isso, a opção em diversas partes deste texto de seu tratamento analítico destacado na forma de **determinismo dialético**. De fato, os objetos e fenômenos da realidade histórica, exterior, material e social, determinam certo tipo específico de influência sob o indivíduo, porém essa influência ocorre na dependência do tipo específico de Atividade que tal indivíduo desenvolve em sua realidade, mais ainda, os efeitos daquela influência também dependem das condições internas do sujeito que as vivencia a partir da unidade estabelecida entre ele e sua realidade, pessoa-realidade ou externo-interno, dada pela Atividade.

É evidente que a teoria mecânica não pode dar uma explicação satisfatória dos fenômenos da vida orgânica, porque neste campo, a mesma causa dá origem a diferentes efeitos em relação a organismos de distintas propriedades e também no que diz respeito ao mesmo organismo situado em diferentes condições. O efeito de um estímulo externo depende do estado em que se encontra, interiormente, o organismo sobre o qual o estímulo atua. Este princípio, válido para todos os fenômenos orgânicos, tem uma vigência ainda mais radical no campo dos fenômenos psíquicos (RUBINSTEIN, 1959, p. 10).

Delimitar todos esses elementos relativos ao movimento histórico de desenvolvimento do método materialista histórico-dialético, com foco especial nas tensões que gravitam o princípio do determinismo, representou um esforço essencial para a delimitação precisa deste conceito na teoria rubinsteiniana. Faz-se possível, neste momento, compreendê-lo de modo apropriado, distinguindo-se com maior clareza os elementos essenciais que o definem daqueles que se fazem histórica e insistentemente presentes, mas que não representam a teoria de S. L. Rubinstein. Em relação a estes últimos, mesclam-se as críticas de cunho idealista e outras que não superaram a miopia mecanicista. De modo sintético, e como uma forma de aproximação mais precisa, é correto dizer que em S. L. Rubinstein o **princípio do determinismo** exige sua interpretação enquanto **relação**, ou seja, como um verdadeiro **fenômeno dialético entre a realidade**, suas influências e condições, o

**interno**, o espaço de manifestação ativa e criativa do psíquico, dada a partir da unidade externo-interno estabelecida pela **Atividade**.

Todo esse cuidado para o tratamento da dimensão epistemológica do princípio do determinismo se justifica pelas implicações que derivarão dele. Como se observará no capítulo seguinte, a constituição e o desenvolvimento da Personalidade, assim como do conjunto de fenômenos psíquicos a ela relacionados, serão o cerne das análises que virão. Nesse sentido, tal cuidado no tratamento dado a este princípio se deve ao modo como dele se faz possível o entendimento da centralidade da constituição e do desenvolvimento da Personalidade na compreensão da filogênese-ontogênese. Pela investigação da Personalidade, e na unidade Personalidade-Psique-Atividade, este trabalho explicitará a efetividade do funcionamento dos fenômenos passíveis de compreensão a partir do princípio do determinismo, como o reflexo, ao mesmo tempo em que desvela a natureza do processo de constituição humana.

Entendemos que as causas externas (os excitadores externos) atuam sempre e de modo mediato através das condições internas. Assim concebido o determinismo, a personalidade adquire real importância como um conjunto global de condições internas necessárias para a regularidade dos processos psíquicos. A teoria da personalidade fica, portanto, livre da metafísica e do subjetivismo, e o conceito de personalidade adquire sua verdadeira importância para a psicologia. Na *explicação dos fenômenos psíquicos, quaisquer que sejam, a personalidade se apresenta como um conjunto de condições internas através das quais passam, modificando-se, todos os excitantes externos* (RUBINSTEIN, 1959, p. 14-15, grifo do original).

Dessa forma, buscando compreender melhor as consequências que derivam do determinismo dialético no conjunto dos fenômenos subordinados ao processo mais amplo da filogênese-ontogênese humana, faz-se necessário destacar algumas implicações, em larga medida já discutidas, relativas à teoria do reflexo. De início, a forma primeira, original, de ação humana na realidade se dá no conjunto do funcionamento específico dos órgãos do sentido. Ilustrando de modo simplificado, é certo dizer que olhar corresponde a ação que se realiza com os olhos, escutar corresponde àquela que se faz com os ouvidos. Ao olhar, vê-se as cores, os formatos, o tamanho e o comportamento dos objetos, seres e fenômenos, desvela-se a realidade ao tomar consciência de sua existência pela visão. Da mesma forma com os ouvidos que, ao escutar, ouve os sons específicos da natureza, dos animais e das pessoas, conhece-se as qualidades da realidade pelos sons (alto, baixo, agudo, grave, estridente, musical, metálico, da fala humana etc.). A ação, a conduta, a

Atividade, o trabalho, enfim, a mediação que estabelece a unidade pessoa-realidade se expressa em uma qualidade ativa do sujeito que se relaciona com sua realidade. Ao interagir com a realidade o sujeito sofre suas influências e a conhece, são as influências dessa realidade que constituem o conteúdo significativo e gnosiológico de sua Psique, de sua própria pessoa. Agindo nesta realidade modifica as formas como ela o influencia e o constitui, conseqüentemente, modifica a si mesmo simultaneamente.

Conhecer a realidade significa que da relação que para com ela é estabelecida, inicialmente pela ação daqueles órgãos do sentido, na consciência do sujeito são formadas imagens daquela realidade. O princípio do determinismo dialético se explicita, neste caso, na forma como as imagens elaboradas pela Atividade reflexa cerebral e psíquica são dependentes **dos** objetos, seres e fenômenos que as causaram, são inseparáveis destes, são **suas** imagens. São determinadas por estes objetos, seres e fenômenos na medida em que estes são sua causa primária, estas imagens só existem enquanto **seus** reflexos. E mais, são as imagens daqueles objetos, seres e fenômenos elaboradas por meio de uma Atividade cognitiva, psíquica, específica do sujeito. Determinam-se, pois, também, pelo tipo de Atividade mediadora da unidade pessoa-realidade, **são a imagem de** objetos, seres e fenômenos específicos constituída **em uma relação ativa** e particular para com eles estabelecida.

Temos, pois, que a primeira particularidade diferencial da teoria materialista dialética do reflexo se estriba em que essa teoria elimina a separação da imagem e do objecto e a sua contraposição dualista. O conceito gnosiológico da imagem (da sensação, da percepção, etc.) é inseparável do objecto. Do mesmo modo que não pode ser separada do objecto, a imagem também se encontra indissolúvelmente unida ao *processo* do reflexo, à actividade cognitiva do sujeito (RUBINSTEIN, 1968, p. 51-52, grifo do original).

Toca-se, neste argumento, em um ponto crucial que distingue o olhar materialista histórico-dialético do reducionismo representado pelo materialismo mecanicista. Tanto na concepção mecanicista, quanto dos críticos da perspectiva materialista de um modo geral, frequentemente incapazes de compreender as implicações da dinâmica histórica e contraditória da realidade, a teoria do reflexo é assumida como introjeção, na Psique, de uma cópia passiva de elementos da realidade exterior. Entendem que o cérebro atua como uma câmera fotográfica, uma máquina de xerox, que capta o instantâneo de determinado fenômeno e o guarda tal como o captado. Seu erro está no modo como reduzem o fenômeno do reflexo a apenas parte daquilo que, de fato, ele representa, reduzem as imagens psíquicas a

reflexos passivos e diretos de objetos, seres e fenômenos oriundos da realidade exterior.

No materialismo histórico-dialético há indubitavelmente uma **unidade** entre a imagem e seu objeto, porém **não uma identidade**. Ou seja, de fato, as imagens são reflexos **dos** objetos, seres e fenômenos da realidade, mas não são idênticos a eles na medida em que a **elaboração destas imagens depende da relação** estabelecida entre o sujeito e sua realidade, ou seja, da mediação que possibilitou a unidade pessoa-realidade. Os críticos à perspectiva materialista do reflexo acertam ao negarem e criticarem o caráter mecanicista de determinadas interpretações do fenômeno, mas errarão se desta crítica excluïrem genericamente qualquer possibilidade de reflexo, assumindo a interpretação mecanicista como única possível. A superação que o materialismo histórico-dialético estabelece é a revelação da centralidade do caráter ativo do sujeito em sua relação com a realidade, isso exige que a **imagem seja concebida como um processo**, negando-se radicalmente a qualidade estática do reflexo mecânico. Como tal é também histórica, se modifica na medida em que se desvelam cada vez mais, com maior riqueza, as qualidades da realidade na íntima dependência da Atividade que o sujeito estabelece para com ela.

Os materialistas anteriores a Marx concebiam o reflexo como pegada passiva dos objectos, resultado da sua acção mecânica sobre aquilo em que se reflectiam. Diderot comparou o cérebro à cera sobre a qual as coisas deixam a sua marca. Para os materialistas dessa época, o reflexo constituía a recepção passiva por parte do sujeito, do seu cérebro, de uma acção externa; para o materialismo dialético é o resultado de uma interacção entre o sujeito e o mundo objectivo, é o resultado de uma acção do mundo exterior e da reacção que essa acção provoca no sujeito, no seu cérebro. O reflexo não é uma imagem estática, fruto da recepção passiva da acção mecânica dos objectos; o reflexo da realidade objectiva é, de per si, *um processo, uma actividade* do sujeito, no decurso da qual a imagem do objecto se vai fazendo cada vez mais adequada ao objecto. Só com a passagem da concepção da imagem ou da ideia como algo estático à sua concepção como um processo, como uma actividade cognitiva, à dialéctica concreta do sujeito e do mundo objectivo nas suas influências recíprocas, se pode resolver apropriadamente o problema do conhecimento, o problema do ideal e do material, problema básico da filosofia (RUBINSTEIN, 1968, p. 53, grifo do original).

O princípio do determinismo, neste sentido materialista histórico-dialético, exige o reconhecimento de que a influência externa está determinada pelos objetos, seres e fenômenos da realidade material e social. No entanto, os efeitos dessa influência externa também são determinados pelas condições internas daquele que as vivencia, estas condições internas condicionam a qualidade da Atividade que medeia a relação entre o sujeito e a realidade, representam os componentes e propriedades psíquicas já existentes e que participam dos processos reflexos e da constituição das novas

imagens em processo de elaboração interna. Enquanto processo, a imagem psíquica é constituída na relação ativa do sujeito para com sua realidade, nesta relação o sujeito experimenta as influências e as condições da realidade, elaborando com gradativa maior sofisticação, as imagens reflexas e psíquicas daqueles objetos, seres e fenômenos com os quais se relaciona. Nesse sentido, o psíquico, desde seu conteúdo gnosiológico às Atividades psíquicas dele derivadas, é o resultado da Atividade mediadora da unidade pessoa-realidade. Mas à medida em que se constitui e desenvolve, sua Psique ganha uma qualidade superior, passa a condicionar as formas como a Atividade do sujeito é estabelecida, torna-se uma propriedade mediadora da Atividade, conseqüentemente, torna-se condição da Atividade.

Na Psicologia, a Psique é definida e tratada de distintos modos e seria interessante a possibilidade de, em um outro trabalho, se comparar e confrontar-se suas diferentes definições nas várias correntes teóricas. Para os fins desta investigação, pautada no pensamento rubinsteiniano, o conceito Psique deve ser compreendido enquanto unidade espiritual essencial da pessoa e que expressa em si o conjunto das qualidades que definem o humano em sua totalidade. É, primeiramente, a expressão do funcionamento de seu aparato biológico, “função do sistema nervoso central, isto é, uma função do cérebro (RUBINSTEIN, 1972b, p. 18)”. Mas, se o funcionamento do sistema nervoso e do cérebro explicam a manifestação fisiológica da Psique, por outro lado, não explicam seu conteúdo, essencialmente histórico, social, emocional, volitivo, ideológico etc. Comparativamente, o mesmo poderia ser dito acerca da linguagem, enquanto expressão fisiológica e oral, por exemplo, é absolutamente dependente da função cumprida pelos órgãos fonoarticulatórios (lábios, língua, palato mole, palato duro, dentes e protuberância alveolar), mas seria absurdo reduzir a fala à apenas o funcionamento deste órgãos, esvaziando suas qualidades sociais e históricas (significados, evolução, valores, ideologia, cultura, etc.).

Dito isso, tal como a linguagem se forma e se desenvolve, a Psique também se constitui de modo semelhante, estreitamente ligada aos modos de vida de cada pessoa e ao desenvolvimento da vida social na qual está incluída. A Psique é, nesse sentido, o alicerce da consciência concebida enquanto “forma superior e nitidamente humana do psíquico (RUBINSTEIN, 1972a, p. 44)”, é formada e se desenvolve “dentro do processo de actividade organizada socialmente [...]”; é, pois, um produto histórico (idem, p. 55)”, sem perder de vista “que a psique reflecte a realidade, o ser

(RUBINSTEIN, 1972b, p. 18)”. Ou seja, se por um lado, é impossível compreender-se a Psique sem considerar-se o substrato orgânico que a possibilita, por outro lado, é também impossível compreendê-la desconsiderando-se seu conteúdo, precisamente, as imagens que nela são elaboradas acerca da realidade. A análise destas qualidades essenciais da Psique confirma, dessa forma, a necessidade de sua compreensão e interpretação na unidade externo-interno que, como visto, é essencialmente dependente da Atividade.

Sinteticamente, a Psique é **resultado** da Atividade mediadora pessoa-realidade, mas a medida em que se constitui, torna-se simultaneamente **condição** da Atividade ao mediar as formas de atuação do sujeito. Por isso, é correto deduzir-se que a essência do determinismo dialético se caracteriza na complexa contradição e mútua retroalimentação dinâmica deste processo. São os objetos, seres e fenômenos da realidade que determinam o tipo de influência que será exercida nos sujeitos. Por outro lado, esta influência também é determinada pela Atividade, ou seja, só pode ser estabelecida na relação ativa do sujeito para com sua realidade. A possibilidade da influência externa é, dessa forma, essencialmente dependente da qualidade da Atividade do sujeito. A Psique, como reflexo da realidade, ou seja, como imagem psíquica resultante daquela Atividade mediadora, na medida em que se constitui, passa também a condicionar a própria Atividade. As transformações que a Psique causa na qualidade da Atividade geram um efeito contraditório, modificam as propriedades psíquicas do sujeito que atua e que, por sua vez, modificam a Atividade que condiciona a formação e o desenvolvimento da Psique e dos fenômenos psíquicos dela derivados.

O determinismo dialético se evidencia nesta contradição, pela Psique como fenômeno determinado exteriormente por meio da Atividade, simultaneamente ao modo como a própria Psique determina os modos da Atividade e, conseqüentemente, condiciona as formas como se dá as influências externas que a geraram e que continuamente a desenvolvem. Tudo isso deixa ainda mais evidente a função da Psique enquanto mediadora da unidade estabelecida entre Personalidade e Atividade e sua potencialidade como instrumento metodológico de compreensão da constituição humana na totalidade filogênese-ontogênese e pela relação externo-interno.

[...] partimos do princípio do determinismo na sua interpretação materialista dialéctica segundo a qual a acção externa se realiza através das condições internas. Estas condições internas que actuam como base de todas as <<reações>> do fenómeno dado (do corpo, etc.) às acções externas, de

todas as suas variações ao entrar em conexão com outros fenómenos (corpos, etc.), constitui a sua essência no sentido científico. A <<essência>> é a base interna através da qual se refractam todos os estímulos externos sobre o fenómeno dado e a que condiciona, segundo determinadas leis, o efeito desses estímulos (RUBINSTEIN, 1968, p. 156).

Dizer que os efeitos das influências externas dependem das condições internas do sujeito significa dizer que as influências externas são condicionadas tanto pelas propriedades fisiológicas da Atividade reflexa cerebral quanto pelas propriedades psíquicas específicas da Personalidade do sujeito que as vivencia no exato momento em que experimenta as influências e as condições da realidade material e social exterior. Por isso, a concepção mecanicista do reflexo e do determinismo se mostra, no mínimo, ingênua em sua capacidade de explicação da ontogênese humana na unidade pessoa-realidade. É ingênuo inferir que as mesmas influências objetivas exteriores poderiam resultar em efeitos psíquicos semelhantes em diferentes sujeitos, por isso irmãos vivenciam processos distintos de formação de sua Personalidade mesmo compartilhando a mesma família, a mesma língua e os mesmos costumes. A idade, os processos fisiológicos típicos da maturação do corpo, o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado, os conhecimentos já dominados, as habilidades já desenvolvidas e, inclusive, os estados emocionais variáveis condicionam a Atividade humana e, conseqüentemente, modificam os efeitos gerados pelas influências externas vivenciadas pelos diferentes sujeitos, ou pelo mesmo sujeito em diferentes momentos de sua própria vida.

O traço geral básico da concepção materialista dialéctica do determinismo torna-se extensivo aos fenómenos psíquicos e adquire um conteúdo específico; segundo a feição geral básica a que nos referimos, as causas externas actuam através das condições internas (as quais, por sua vez, se formam como resultado dos influxos externos). As condições internas da actividade psíquica como tal não se reduzem, simplesmente, às condições internas da actividade reflexa do cérebro, [...] possuem, além disso, a sua própria expressão psicológica. A acção externa dá um determinado efeito psíquico tão-sòmente refractando-se através do estado psíquico do sujeito, através do conjunto de pensamentos e sentimentos que se foram formando no seu interior. Todo o processo psíquico transcorre como sobre um fundo constituído por um determinado estado psíquico do homem, fundo que determina o curso do processo e o modifica graças ao efeito ulterior que produz (RUBINSTEIN, 1968, p. 291-292).

Não há, pois, uma determinação unilateral como pressupõe o materialismo mecanicista, ou os críticos do materialismo nesta concepção reducionista. A sofisticação superior representada pelo materialismo histórico-dialético se deve, resumidamente, às múltiplas e contraditórias dependências e determinações que são observadas no mesmo processo. A realidade histórica, exterior, material e social, na

forma de seus objetos, seres e fenômenos, determina a influência que será exercida sobre os sujeitos que nela atuam. Ou seja, a realidade determina um tipo de influência específica, influência essa que é resultante da Atividade do sujeito que nela atua. Reciprocamente, a Atividade tem sua estrutura determinada pela natureza do objeto para o qual ela se orienta, tem seu conteúdo condicionado por ele e é absolutamente dependente também das propriedades internas (fisiológicas e psíquicas) próprias do sujeito que atua. A qualidade histórica desse fenômeno se destaca na medida em que estas mútuas e simultâneas determinações modificam reciprocamente o sujeito, sua realidade e a relação ativa que estabelece sua unidade.

Como vimos, a concepção materialista dialéctica da determinação baseia-se no facto de que a influência do objecto exterior se verifica *mediatamente* através da actividade do sujeito, a qual, por sua vez, se encontra também condicionada pelo objecto. Desta sorte, o produto da acção externa aparece ao mesmo tempo como resultado da actividade do próprio sujeito, objectivamente condicionada. A característica da imagem como subjectiva (imagem subjectiva do mundo objectivo) constitui a expressão do seu carácter condicionado entendido tal como acabámos de expor, sujeito a lei; deste modo o termo <<subjectivo>> diferencia-se radicalmente, pelo seu significado, do sentido - subjetivista - que adquire na interpretação idealista da consciência.

Esta concepção - materialista dialéctica - das inter-relações existentes entre o sujeito e a realidade objectiva por ele reflectida elimina na sua própria base a teoria dos dois factores segundo a qual o reflexo é determinado, por um lado, pelo sujeito e, por outro lado, pelo objecto. O reflexo - a actividade psíquica e o seu produto - não está determinado nem pelo objecto, tomado de per si, nem pelo sujeito somente, independentemente do objecto, nem por um deles mais do que pelo outro. Os fenómenos psíquicos estão determinados pelo objecto reflectido, com a particularidade de que a dependência desses fenómenos respectivamente ao objecto é mediata e fica condicionada pelas inter-relações que se dão entre o objecto e o sujeito (RUBINSTEIN, 1968, p. 298-299, grifo do original).

Considerados estes marcos anteriormente estabelecidos, existe ainda um elemento teórico e metodológico fundamental que deve ser atentamente considerado para que o conjunto das análises vindouras seja entendido de modo apropriado, tanto em relação ao fenômeno que tais análises buscam compreender, quanto em relação aos resultados alcançados e emergentes do próprio movimento analítico proposto. De modo mais preciso, é necessário tecer reflexões acerca da natureza do conceito e das possibilidades de sua instrumentalização científica na tradição materialista histórico-dialéctica, ou seja, no tratamento conceitual dado pela investigação científica nas análises dos fenômenos que compõe a realidade pesquisada.

O erro teórico e metodológico que se busca evitar, se caracteriza pela redução do fenômeno da dialéctica a um mero recurso argumentativo, tal como se este compusesse uma espécie de tradição estilística textual que exige o uso de tal termo

meramente enquanto uma formalidade redacional. Em outras palavras, é certo dizer que desde o séc. XIX, e da inauguração do materialismo histórico-dialético enquanto fundamento epistemológico da investigação científica, muitos usos distintos destes fundamentos foram realizados, porém, nem todos tinham sua estrutura investigativa objetivamente alinhada a tais fundamentos. Conseqüentemente, e sem questionar o valor histórico da contribuição teórica produzida, é certo dizer que diferentes apropriações desta fundamentação teórica produziram diferentes resultados no processo de investigação, conseqüentemente, tais resultados exigem sua problematização e ponderação. Não se trata de questionar a boa-fé de seus autores, longe disso, mesmo que em alguns casos esse questionamento até possa ser feito, trata-se de reconhecer os percalços que marcam a formação e o desenvolvimento da teoria materialista histórico-dialética.

Como discutido na análise do determinismo, Karl Marx e Friedrich Engels vivenciaram desafios objetivos que inviabilizaram o acesso adequado aos resultados de suas investigações pela comunidade científica, obras centrais tiveram suas primeiras publicações décadas depois de tantos outros importantes autores terem se orientado nesta fundamentação teórica e metodológica. Como consequência deste fator histórico e objetivo, produziram-se interpretações inadequadas de determinados fenômenos reais, que no caso analisado do determinismo se caracterizou pelo equívoco no modo mecanicista e diacrônico como foi compreendido. Mas não se trata apenas de uma “contaminação” teórica materialista mecanicista, tal problema representa apenas uma parte de um fenômeno maior, precisamente, do fator histórico que faz qualquer produção humana nova se efetivar no seio daquilo que já é antigo e previamente existente. A teoria materialista histórico-dialética não surge pronta como uma verdade revelada pelos céus, se constitui enquanto um processo no qual cada elemento novo encontra sua gradativa gênese em meio a uma realidade já dada e operante.

De modo ilustrativo, é sabido que a origem da dialética remonta a antiga filosofia grega, enquanto método foi refinada por Hegel e apropriada posteriormente por Marx. Algo semelhante se observa em relação ao materialismo, que encontra seus fundamentos ideais em filósofos pré-socráticos, mas foi em Feuerbach que Marx encontra a via inovadora de sua instrumentalização. A marca essencial da genialidade original de K. Marx se objetivou no modo como uniu a historicidade a aquelas bases metodológicas fundamentais inaugurando o materialismo histórico-dialético.

Certamente não há exagero em dizer que *O capital* (MARX, 2013) representa uma verdadeira obra prima no que se refere a uma profunda produção científica cuidadosamente desenvolvida sob aquelas bases teóricas e metodológicas do materialismo histórico-dialético.

Esta obra gigantesca que é *O capital* contém simplesmente uma das três grandes descobertas científicas de toda a história humana: a descoberta do sistema de conceitos (portanto, da teoria científica) que abre ao conhecimento científico aquilo que podemos chamar de “Continente-História”. Antes de Marx, dois “continentes” de importância comparável já haviam sido “abertos” ao conhecimento científico: o Continente-Matemáticas, pelos gregos do século V a.C., e o Continente-Física, por Galileu (ALTHUSSER, 2013, p. 56).

E justamente neste ponto que é evidenciado o problema que esta análise pretende evitar, *O capital* integra parte da produção teórica de Marx que se manteve parcialmente indisponível por décadas, mesmo após a morte de seu autor<sup>31</sup>. Como já foi anteriormente discutido, muitas produções científicas foram elaboradas quando elementos teóricos e metodológicos fundamentais não eram adequadamente conhecidos e explorados. Consequentemente, elementos epistemológicos e metodológicos inadequados se mantiveram presentes no processo de desenvolvimento do materialismo histórico-dialético, uma fundamentação teórica e metodológica nova se consolidava, mas impregnada de componentes antigos ou inadequados. Tal como demonstrou Barros (2011) ao explicitar o determinismo diacrônico inerente ao pensamento stalinista, ou seja, elementos mecanicistas antigos e não superados se mantiveram insistentemente presentes na medida em que se

---

<sup>31</sup> Já tratei dessa questão em momento anterior, mas cabe neste ponto um detalhamento importante. Paulo Netto (2002a) apresenta brevemente a cronologia da publicação d’*O capital* e nos auxilia a pensar o modo como a obra participa daquele problema do anacronismo anteriormente discutido. Segundo Paulo Netto (idem), no período de 1857 a 1865 K. Marx produz um conjunto de 3 volumosos manuscritos, o primeiro no período de 1857-1858, o segundo em 1861-1863 e o terceiro 1863-1865. Aquele primeiro foi publicado originalmente em 1939-1941, os dois restantes foram retrabalhados por Marx e culminaram na publicação do volume 1 d’*O capital* em 1867, único volume publicado em vida por seu autor. Somente dois anos após a morte de Marx, e por meio de um intenso e importante trabalho de Engels, é publicado o volume 2 d’*O capital* em 1885. Outros dez anos foram necessários para que Engels conseguisse reelaborar parte daqueles manuscritos culminando na publicação do volume 3 d’*O capital* em 1895. Reginaldo Sant’Anna, em *Nota do tradutor* de Marx (1980a), minimamente demonstra o desafio que a organização dos manuscritos deixados por Marx representava. Como tradutor da obra *Teorias da mais-valia* (MARX, 1980a; 1980b; 1985), explica que seu conteúdo compunha parte do manuscrito de Karl Marx elaborado entre 1861-1863, mais precisamente dos cadernos I a XXIII, com páginas numeradas de 1 a 1472. Diz ainda que cada página inteira da redação manuscrita representa duas páginas impressas aproximadamente. Cito as *Teorias da mais-valia*, pois sua primeira publicação se deu no período de 1905-1910 por Kautsky, como explica Reginaldo Sant’Anna (MARX, 1980a, p. 11), sendo denominada naquele momento como o volume 4 d’*O capital*. Por razões de normas editoriais, no Brasil, *O capital* é assim denominado considerando seus 3 volumes, sendo aquele quarto e último aqui citado, publicado sob o nome de *Teorias da mais-valia*.

consolidava teórica e metodologicamente o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, o determinismo mecanicista pode ser compreendido como um elemento teórico “velho”, mal compreendido e, por isso, não superado no conjunto do pensamento “novo” em produção e que pretendia ser essencialmente histórico e dialético. Erro semelhante também se fez presente no tratamento teórico dado aos conceitos científicos, que é o elemento central do problema que pretende ser evitado e que este ponto da análise busca esclarecer.

Como uma espécie de herança de uma tradição científica positivista, faz-se insistentemente presente o risco de se buscar delimitar os fenômenos observados na realidade na forma de conceitos rigorosamente elaborados, como definições fixas e acabadas. Apesar de metodologicamente sedutor, tal modo engessado de definição do significado de um determinado conceito contradiz, em sua essência, a fundamentação teórica e metodológica no materialismo histórico-dialético. Evidentemente isso não significa que seja impossível qualquer tratamento conceitual da realidade nessa perspectiva, pelo contrário, significa apenas que epistemologicamente a realidade concreta deve ser observada a partir do movimento de sua historicidade e de suas contradições intrínsecas. Qualquer conceito que pretenda servir de representação do real precisa ser definido pelas mesmas propriedades essenciais do objeto ou do fenômeno analisado, ou seja, sua definição precisa expressar a qualidade essencialmente processual e relacional próprias da realidade material e social investigada.

Anteriormente, a abstração foi apresentada enquanto uma estratégia metodológica e como componente estrutural desta pesquisa, a partir das últimas considerações faz-se possível aprofundar a análise da abstração buscando demonstrar os modos como sua instrumentalização neste trabalho se fundamenta nos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Dito de modo mais explicativo, é certo dizer que ao longo do desenvolvimento deste trabalho, os conceitos científicos que emergiram do esforço abstrativo realizado, culminaram no estabelecimento de sistemas de conceitos. Tais sistemas de conceitos foram, inclusive, graficamente organizados com vistas a exprimir visualmente as interconexões e interações fenomênicas da realidade e, com isso, visando metodologicamente evitar o risco de elaboração de uma definição acabada de qualquer fenômeno observado, ou seja, evitando que uma definição formalmente mais positivista do que dialética pudesse ser assumida.

O tratamento teórico de qualquer conceito, a partir do materialismo histórico-dialético, que inclui este trabalho em específico, só pode ser feito com segurança na medida em que este conceito for compreendido no interior do sistema de conceitos que ele estabelece ao longo do processo de desenvolvimento do fenômeno real que tal conceito visa definir. Em outras palavras, no materialismo histórico-dialético qualquer conceito a ser tratado pelo pensamento científico precisa expressar a historicidade do fenômeno que busca apreender, ou seja, precisa expressar o real nas interconexões e relações que estabelece entre outros fenômenos e que implicam seu movimento histórico. São suas variadas interconexões e interações que alimentam a dinamicidade dos fenômenos humanos, que determinam sua historicidade e só quando essas interações forem apropriadamente consideradas ter-se-á uma abstração solidamente elaborada e, por isso, capaz de exprimir a verdade, ou a essência, do fenômeno abstraído e definido na forma do conceito.

“Marx nos adverte desde o prefácio do Livro I [d’O capital] que a abstração é não apenas a existência da teoria, mas também seu método de análise (ALTHUSSER, 2013, p. 60, destaque meu)”. Em outras palavras, a abstração corresponde à metodologia de revelação da realidade à consciência do sujeito que a pensa, que a analisa. Enquanto fenômeno reflexivo, é abstrato na justa medida em que se caracteriza como um produto ideal, como substância da Atividade do pensamento, mas ao mesmo tempo, por ser reflexivo, é determinado pelo objeto que reflete, é um reflexo de um objeto dotado de especificidade objetiva. Por isso, na condição de reflexo e de Atividade psíquica, mesmo que essencialmente abstrata por sua natureza própria, é diretamente dependente da concretude objetiva daquilo que designa, ou seja, a abstração não é material em sua forma, mas seu conteúdo é dependente da concretude objetiva da realidade material e/ou social.

Todo conceito abstrato fornece, portanto, o conhecimento de uma realidade cuja existência ele revela: conceito abstrato quer dizer, então, fórmula aparentemente abstrata, mas, na realidade, terrivelmente concreta pelo objeto que designa (ALTHUSSER, 2013, p. 61).

Na produção científica dada a partir destes pressupostos teóricos, é correto dizer que a abstração se caracterizará enquanto fenômeno presente ao longo de todo o processo investigativo, no entanto, tenderá a predominar nos estágios analíticos da pesquisa. Ao assumir um determinado objeto de pesquisa, que pode ser essencialmente material ou abstrato em sua manifestação fenomênica, o cientista dependerá inicialmente de elementos passíveis de percepção sensorial. É da

materialidade objetiva e perceptível da realidade concreta que partirá o esforço investigativo, as qualidades essenciais que caracterizam o objeto da pesquisa se revelam naquela materialidade objetiva como uma forma particular de sua manifestação.

O movimento investigativo científico encontra na realidade histórica (material, social e psíquica) seu ponto de partida e, ao mesmo tempo, seu ponto de chegada. Parte da realidade na medida em que sua percepção inicial é dependente da concretude objetiva desta realidade. Mas, ao longo do processo de elaboração de suas abstrações, amplia suas condições de interação com a realidade dada, agrega às percepções sensoriais iniciais uma qualidade perceptiva nova, derivada das abstrações elaboradas. Munido desta qualidade nova e dinâmica, já que ao longo do processo abstrativo acumula gradativamente mais elementos definidores da realidade, faz-se possível ascender novamente à realidade, o que caracteriza seu segundo movimento, sintético. Em outras palavras, a especificidade do movimento da pesquisa científica a partir do materialismo histórico-dialético pode ser caracterizado por sua qualidade analítico-sintética, sendo predominantemente analítico quando busca abstrair da realidade suas propriedades essenciais, e sintético quando mentalmente reestabelece a realidade em sua multiplicidade de formas a partir daquelas abstrações realizadas.

A análise aparece sobretudo quando a cognição passa da realidade concreta e não analisada, da contemplação sensorial aos conceitos abstractos; esta análise é uma abstracção. A síntese dá-se fundamentalmente quando a cognição passa dos conceitos abstractos ao restabelecimento mental da realidade concreta como um todo analisado na correlação de seus multiformes determinantes. Não significa isto, de modo nenhum, que análise e síntese estejam entre si separadas e desarticuladas. Significa tão-sòmente que no movimento da cognição que vai do concreto, tomado como um todo ainda não analisado, para o abstracto, figura, em primeiro plano, a análise, ao passo que no movimento que vai do abstracto para o concreto é a síntese que ocupa o primeiro plano. Não obstante, cada um dos elos da análise encontra-se indissolúvelmente ligada à síntese [...], exactamente do mesmo modo por que cada movimento de síntese o está com a análise.

Em cada estágio do percurso que em conjunto pode caracterizar-se como analítico, dado que a análise aparece nele em primeiro plano, esse processo passa incessantemente à síntese, e vice-versa; análogamente, em cada estágio do caminho que em conjunto pode ser definido como sintético, posto que nele a síntese é o processo que ocupa o primeiro plano, esta passa incessantemente à análise e reciprocamente. Análise e síntese acham-se mutuamente condicionadas (RUBINSTEIN, 1968, p. 161-162).

É certo dizer que esta pesquisa se caracteriza enquanto obra que assume a investigação de um objeto essencialmente abstrato. Aqui, tem-se a filogênese-ontogênese humana tomada enquanto totalidade de um fenômeno real a ser

pesquisado e que é essencialmente abstrato na medida em que não se caracteriza pela análise da constituição de um humano qualquer em específico. Dito de outra forma, o fenômeno observado se relaciona ao processo com o qual os humanos produzem a si mesmos enquanto tais, marcados por suas condições de vida próprias, do nível de desenvolvimento individual e social já alcançado e das demais propriedades que lhes caracterizam. Sua materialidade, por isso, não se resume a uma existência corpórea objetiva já que não existe isolado enquanto tal, ou seja, é essencialmente abstrato pois se configura como um processo, um contínuo devir dinâmico e relacional, mas ainda concreto por ser real, por ser objetivamente presente e existente nos modos humanos de vida.

Metodologicamente, esta condição abstrata do objeto de pesquisa assumido coloca alguns desafios para o desenvolvimento da investigação. Como visto, o processo de produção do conhecimento científico no materialismo histórico-dialético encontra seu ponto de partida nos elementos sensoriais passíveis de serem percebidos pelo investigador. Mas, na medida em que o próprio objeto de pesquisa se configurou enquanto fenômeno abstrato, processual e relacional, faz-se necessário que se encontrasse e se produzisse na realidade elementos sensorialmente perceptíveis e capazes de, pelas relações que estabelecem e pelas transformações que sofrem a partir destas relações estabelecidas, desvelarem as propriedades essenciais do objeto investigado. Nesse sentido, um primeiro elemento materialmente presente e viabilizador da pesquisa se caracterizou pela produção de S. L. Rubinstein. Suas obras utilizadas, seu referencial teórico e conceitual, seu pensamento, enfim, o conjunto de sua teoria de modo geral. Por outro lado, ainda que concretamente presente enquanto referencial teórico, metodológico e bibliográfico, a instrumentalização da teoria rubinsteiniana nesta investigação não modificava a qualidade abstrata e processual do fenômeno em análise, filogênese-ontogênese. Incrementando, dessa forma, o desafio de efetivar-se um tratamento científico, essencialmente teórico conceitual, do objeto desta investigação sem perder-se a dinamicidade vida do fenômeno em análise.

Em outras palavras, um tratamento teórico e conceitual feito por meio de definições acabadas e enrijecidas, aos moldes do modelo científico positivista, representaria uma contradição metodológica fundamental. Uma vez que a realidade se caracteriza por sua dinamicidade histórica e dialética, a partir do prisma teórico aqui adotado, toda abstração elaborada com vistas à definição desta realidade,

precisa dar conta de explicitar o movimento evolutivo contínuo que as interações dialéticas geram em todo fenômeno humano. A abstração, no gradual processo de revelação das propriedades gerais e particulares de um determinado fenômeno observado, metodologicamente exige que sejam definidos diferentes fenômenos e/ou processos próprios daquele objeto principal da investigação compreendidos em seu movimento evolutivo e mútuas interações. Isso implica na impossibilidade de construção de uma definição fechada e acabada para qualquer fenômeno observado na realidade, metodologicamente, a elaboração de uma definição de tal tipo inviabilizaria o próprio método pois impossibilitaria que a historicidade, típica de todo fenômeno humano, pudesse se fazer expressa nestes conceitos rígidos.

Todo conceito, a partir do tratamento metodológico materialista histórico-dialético, precisa ter seu emprego científico dado sempre considerando sua natureza processual, a evolução histórica própria do objeto em análise. Da mesma forma, precisa considerar as relações e interações que certo fenômeno individualmente observado estabelece com outros tantos ao longo de sua evolução particular e que definem as particularidades dinâmicas de sua historicidade. Tudo isso observado a partir da materialidade de um determinado objeto ou fenômeno real, concreto, tomado particularmente. Assumir como objetivo o trabalho analítico com definições rígidas, ou buscar elaborar tal tipo de definição, a partir do referencial epistemológico aqui adotado não seria apenas um absurdo metodológico, representaria também uma total incapacidade de reconhecimento da dinamicidade e da contradição enquanto qualidades próprias das formas humanas de manifestação na realidade, social e psiquicamente consideradas. É preciso que os conceitos que busquem apreender qualquer fenômeno humano sejam capazes de expressarem em si mesmos, a partir dos nexos conceituais que estabelecem, o caráter dinâmico de seu desenvolvimento histórico particular.

Entre um determinado conceito e os nexos conceituais que estabelece existe um nível de reciprocidade tão intenso de seu significado que o entendimento de um só pode se dar na mesma medida em que se compreende simultaneamente os demais. Eis o aspecto mais essencial que distingue o tratamento conceitual na perspectiva materialista histórico-dialética e que, neste trabalho, também representa o modo encontrado de se evitar o erro metodológico de uso de definições inflexíveis ao molde positivista. É no estabelecimento de um sistema de conceitos que a abstração de determinado fenômeno se faz possível a partir daquela base

epistemológica. Tal como afirmado por Paulo Netto (2002j, 15min 05seg) a maior “conquista do pensamento da modernidade é compreender que a realidade é um sistema de relações”. O sistema de conceitos é, nesse sentido, o instrumento metodológico que objetiva definir, no plano do pensamento, as relações que um determinado fenômeno observado estabelece concretamente para com outros tantos ao longo de seu próprio processo evolutivo. São estas diferentes relações que determinam sua historicidade típica e que revelam suas variadas propriedades manifestas nas diferentes dimensões do próprio fenômeno ou objeto em estudo. São, por isso, a expressão de uma teoria científica, ou seja, no materialismo histórico-dialético “os conceitos de base existem na forma de um *sistema* e é isso que os torna uma teoria. Uma teoria é, com efeito, um sistema *rigoroso* de conceitos científicos de base (ALTHUSSER, 2013, p. 61, grifo do original)”.

No desenvolvimento dos argumentos analíticos que virão ao longo deste trabalho, serão apresentados alguns recursos gráficos, mais precisamente 3 (três) diferentes sistemas de conceitos elaborados como instrumentos metodológicos analítico-sintéticos. O primeiro sistema conceitual referente a totalidade filogênese-ontogênese humana, o segundo, referente aos nexos conceituais relacionados ao fenômeno da Personalidade e, por último, o dos nexos conceituais relacionados ao fenômeno da Atividade. Representam a instrumentalização do método materialista histórico-dialético na investigação da filogênese-ontogênese humana no pensamento de S. L. Rubinstein. São produtos dessa investigação, expressando a forma do desenvolvimento da pesquisa e, simultaneamente, o conteúdo daquilo que foi revelado a partir destes estudos, são, por isso, simultaneamente metodologia da pesquisa e seus resultados. Representam os fenômenos e as relações que a pesquisa revelou centrais para a constituição humana. São a expressão de uma estrutura teórica, de uma teoria científica, cuja contribuição intencionada é a revelação de elementos organizadores dos processos de constituição humana.

Se a qualidade abstrata do objeto desta pesquisa inviabiliza sua observação direta, os sistemas de conceitos elaborados serviram como representação materializada, modelos gráfico-representativos da realidade. Signos capazes de apresentarem um recorte privilegiado das qualidades gerais do objeto analisado, capazes de sensorialmente representarem seus nexos e suas relações intrínsecas sem as quais a dinamicidade histórica da filogênese-ontogênese não poderia ser adequadamente compreendida na perspectiva materialista histórica e dialética.

Derivam do movimento analítico sintético da metodologia deste trabalho que abstraindo as qualidades gerais do fenômeno constituição humana, objetivou-os sinteticamente na forma de modelos, essencialmente gráficos e conceituais.

Mas os modelos não são meros substitutos dos objetos. As condições de criação - por exemplo - de um modelo material são tais que “nele estão destacados e consolidados, em seus elementos e relações entre eles, as conexões essenciais e necessárias que formam uma estrutura em sua totalidade” [345, p. 281]<sup>32</sup> Os modelos são uma forma de abstração científica de natureza especial, na qual as **relações essenciais** do objeto destacado para esse fim são consolidadas em nexos e relações gráfico-perceptíveis e representáveis de elementos materiais ou sinalizadores. Envolve uma unidade original do singular e do geral, na qual os momentos gerais e essenciais são trazidos à tona.

Vale ressaltar que a expressão gráfico-figurativa e objetiva-concreta das relações essenciais da realidade **não representa** um ato derivado de “critérios sensoriais”, elementares e primários. Os modelos e as representações ilustrativas relacionadas a eles são o resultado de uma atividade cognitiva complexa, que inclui, sobretudo, a elaboração mental do material sensorial inicial, a purificação de elementos casuais etc. Os modelos agem como fruto e como um meio de executar essa atividade (DAVYDOV, [19--], p. 315).

Em linhas gerais, é correto dizer que os marcos teórico-metodológicos essenciais para a compreensão do pensamento rubinsteiniano foram sinteticamente apresentados. Sua fundamentação teórica no materialismo histórico-dialético; a realidade material e social assumida como elemento primário em relação à Personalidade, à consciência e aos demais fenômenos psíquicos a ela relacionados; a historicidade dos fenômenos humanos; o reflexo enquanto processo ativo e criativo fundamental da constituição e da Atividade psíquica; o princípio do determinismo dialético e; o tratamento dos conceitos científicos na forma de sistemas. Todos compuseram os marcos teóricos essenciais a partir dos quais se buscará o aprofundamento da investigação da filogênese-ontogênese. Dessa forma, o próximo esforço analítico deste trabalho se caracterizará pela delimitação do sistema de conceitos que permitirá a análise da constituição humana instrumentalizada pelo pensamento e obra de S. L. Rubinstein.

---

<sup>32</sup> Nota do original: SHTOFF, V.A.— Modelirovanie i filosofija I El modelado y la filosofía. Moscú-Leningrado, “Naúka”, 1960.

*1.2 Sistemas de conceitos essenciais para a análise da filogênese-ontogênese humana: pela sua decomposição, Personalidade-Psique-Atividade apreendida como sua principal unidade essencial.*

Buscar-se-á aprofundar esta análise anteriormente delineada partindo do pressuposto de que o entendimento dos fenômenos envolvidos no processo da constituição humana não será alcançado pela simples apresentação e definição dos conceitos que representam tal processo. Mais do que isso, a compreensão da sua complexidade só será possível pelo entendimento profundo das relações estabelecidas no conjunto de fenômenos simultâneos que caracterizam suas propriedades essenciais e apreendidas no próprio movimento deste processo.

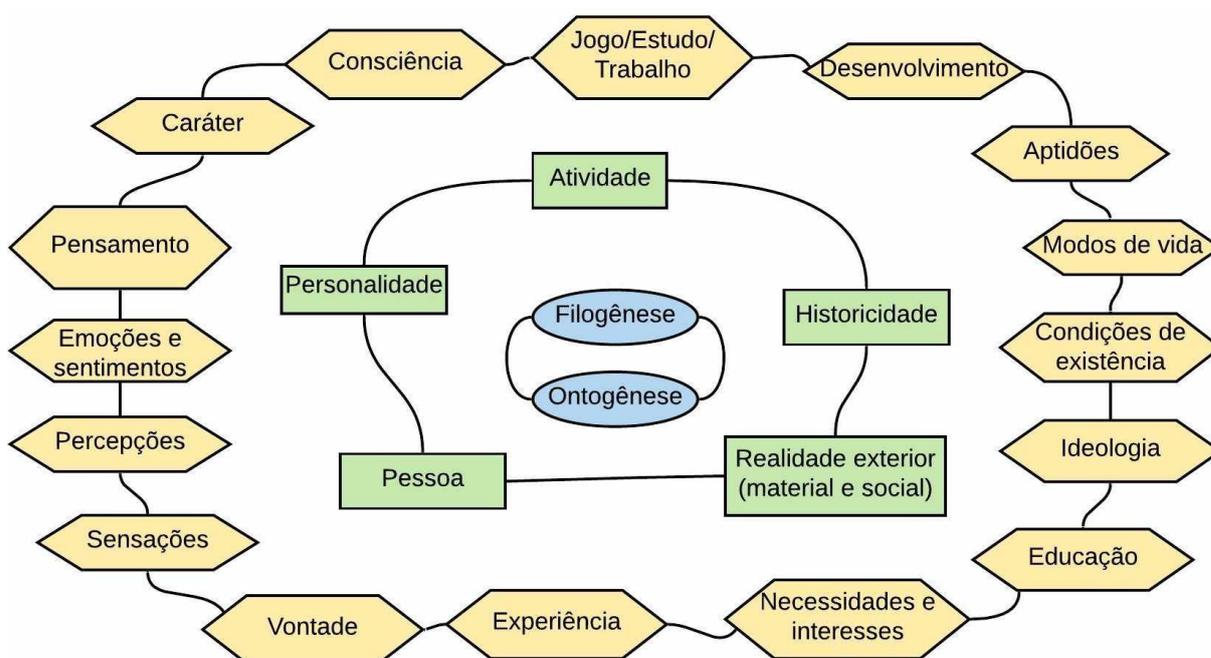
O cuidado em apresentar a apropriação teórica e metodológica realizada pela psicologia rubinsteiniana do materialismo histórico-dialético, em especial, da historicidade dialética entre externo-interno nos processos da filogênese-ontogênese, o desvelamento da centralidade do reflexo e do determinismo dialético na formação e no desenvolvimento dos fenômenos psíquicos e suas diferenças em relação às concepções materialistas mecanicistas já sinaliza o desenvolvimento das análises que se seguirão. Em poucas palavras, isso significa que a totalidade filogênese-ontogênese deve ser compreendida a partir do sistema de conceitos que definem os fenômenos a ela essencialmente relacionados, ou seja, daquilo que é revelado pela unidade Personalidade-Psique-Atividade derivada daquela totalidade e de suas qualidades essenciais sistemicamente relacionadas que emergem de sua decomposição. Dessa forma, buscar-se-á a explicitação das forças propulsoras do processo de desenvolvimento humano, social e psiquicamente considerados em sua historicidade.

Com esse intuito, a seguir será apresentada a Figura 7, nela estão destacados três níveis distintos do processo da constituição humana a partir da leitura interpretativa aqui realizada do pensamento de S. L. Rubinstein. É preciso frisar, **a imagem não tem o intuito de explicitar todos os conceitos relacionados ao fenômeno em questão**, ou todas as propriedades essenciais possíveis de serem reveladas a partir de sua decomposição, também não pretende representar em uma única imagem a totalidade de relações e conexões que os fenômenos estabelecem entre si. Como instrumentalização deste fazer investigativo, a objetivação de sua forma final apresentada deve ser compreendida tão somente em sua capacidade de

apontar a relação sistêmica entre os fenômenos cuja observação é fundamental para esta análise.

Compreendê-la enquanto expressão gráfica representativa e idêntica à totalidade investigada corresponderia a um erro interpretativo dos fundamentos epistemológicos da pesquisa, afinal, a apreensão abstrativa da realidade precisa considerar sua dinamicidade histórica e contraditória. Tão pouco deve ser entendida como um desencadeamento de processos derivados de um fenômeno principal ou central. A devida compreensão deste instrumento metodológico depende, por isso, do reconhecimento de que se trata de um recorte, um destaque, uma objetivação abstrativa da qualidade sistêmica de um fenômeno cuja natureza dinâmica, histórica e contraditória inviabiliza sua representação, gráfica ou conceitual, acabada. É no reconhecimento desta incompletude intrínseca que a abstração materialista histórico-dialética, que aqui inclui as representações gráficas, revela a essência dos fenômenos nas interações sistêmicas que caracterizam sua historicidade.

**Figura 7: Sistema conceitual sintético relativo à totalidade filogênese-ontogênese a partir da análise interpretativa do pensamento de S. L. Rubinstein.**



Fonte: Este autor.

Como recorte, a imagem destaca ao centro a totalidade filogênese-ontogênese cuja compreensão é intencionada, ponto de partida do esforço abstrativo aqui

empreendido. Como totalidade da qual parte a investigação com vistas a sua compreensão, representa também a manifestação fenomênica concreta e característica pela multiplicidade de formas particulares nas quais manifesta-se na realidade concreta observada. Derivados de sua decomposição, emergem os nexos conceituais que caracterizam as propriedades essenciais que a compõe, graficamente representados na forma dos círculos de conceitos que circundam a totalidade inicial. Metodologicamente, a decomposição da totalidade filogênese-ontogênese revela sua essência, não na forma de elementos independentes que somados formam o fenômeno total, mas como qualidades gerais, sistemicamente organizadas, com as quais a compreensão da totalidade faz-se possível. Tais nexos conceituais inicialmente apreendidos também são passíveis de novos processos de decomposição que permitem revelar aspectos ainda mais gerais, essenciais, que os compõem, mais precisamente, seus próprios nexos conceituais e que graficamente foram representados no círculo mais à borda.

Assim sendo, o fenômeno tomado em sua totalidade filogênese-ontogênese, ao centro, guarda em si todos os desdobramentos conceituais representados pelos círculos médio e periférico. Como seus nexos, relacionam-se mutuamente entre si, ou seja, apesar das linhas unirem apenas lateralmente os conceitos, facilitando a leitura dos desdobramentos dos nexos conceituais apreendidos, todos estão em intrínseca relação mútua, são interdependentes entre si. Quanto mais externos, sendo mais gerais, revelam propriedades essenciais abstraídas da totalidade do fenômeno central investigado. Da abstração, ou seja, da decomposição da totalidade filogênese-ontogênese, emergem suas qualidades essenciais e suas interconexões que se entrelaçam dinamicamente na forma de um sistema de conceitos cuja função, metodologicamente, é revelar o funcionamento e viabilizar a compreensão científica da filogênese-ontogênese.

Evidentemente, como já dito, não esgotam a complexidade do fenômeno em questão, apenas apontam e sintetizam alguns de seus elementos relacionais fundamentais permitindo que, ao longo das análises que se seguirão, outros tantos conceitos importantes possam compor estas reflexões propostas. Ao mesmo tempo, permite que se alcance a possibilidade de sínteses pela aproximação do fenômeno a partir de algum de seus elementos essenciais sem que se perca a percepção da totalidade e de sua relação sistêmica, contribuindo tanto com a visualização do conjunto de fenômenos envolvidos em um processo mais amplo, da constituição

humana, quanto com o cuidado em se evitar a interpretação a partir de uma causalidade linear que não corresponde, em essência, aos modos reais como ocorre a filogênese-ontogênese a partir do pensamento de S. L. Rubinstein.

Em termos metodológicos, é correto dizer que a objetivação gráfica dos sistemas de conceitos apresentados representam a expressão de um processo de imitação-criação, ou seja, são produtos da Atividade de estudo e pesquisa desenvolvida, na especificidade da relação interpretativa que este pesquisador estabelece para com o conteúdo investigado, relação externo-interno estabelecida pela Atividade. Ao mesmo tempo, tais sistemas de conceitos se constituíram enquanto instrumentos de pesquisa, uma vez elaborados, metodologicamente compuseram os instrumentos viabilizadores da própria análise, evidenciando a natureza interpretativo-criativa própria do método assumido.

Nesse sentido, a análise dos dados é construída no processo como um todo. As categorias de análise não são pré-existentes (quando existem em si mesmas), nem são pré-estabelecidas (quando definidas anteriormente ao processo). São um processo de criação/produção do pesquisador, na relação com os dados construídos e com os sujeitos construtores. Por isso, são necessários espaços de autonomia para essa produção.

Dessa maneira, a análise dos dados pressupõe a imersão no conjunto dos dados, possibilitando ao pesquisador um olhar criador, produtivo, de sentidos teórico-metodológicos para a apreensão dos sentidos teórico-metodológicos coletivos. Isso indica que a organização desses dados e esse olhar analítico depreende-se do próprio conjunto de dados (LONGAREZI, 2018, p. 112).

Conforme dito, o fenômeno que este primeiro momento tomará como ponto de partida é a constituição humana, entendida na totalidade filogênese-ontogênese. Para tanto, a partir do pensamento de S. L. Rubinstein, buscar-se-á uma reconstrução interpretativa do movimento de abstração deste fenômeno concreto observado, pela decomposição de suas unidades, distinguindo suas diversas qualidades essenciais e as relações internas que estas qualidades estabelecem entre si na própria evolução do movimento da constituição humana observada. Neste processo, alguns conceitos apontados no sistema de conceitos representado pela Figura 7, serão assumidos como vias privilegiadas para o enfrentamento do problema desta pesquisa, precisamente, a Personalidade e a Atividade, assumidos enquanto unidade estabelecida e mediada pela Psique. A eleição destas vias se deve à estratégia metodológica investigativa, no entanto, a análise evidenciará que todas as propriedades essenciais que emergiram da decomposição da totalidade filogênese-ontogênese, mais precisamente, a Personalidade, a Atividade, a Historicidade, a Realidade Exterior (material e social) e a Pessoa, foram contempladas ao longo do

tratamento analítico privilegiado da Personalidade-Psique-Atividade. Como recorte, claro, não poderiam resumir todas as conexões possíveis que caracterizam a constituição humana, mas ainda assim a instrumentalização metodológica desta unidade essencial se mostrou absolutamente capaz de revelar a dinamicidade da totalidade filogênese-ontogênese cuja compreensão é objetivada.

Tem-se neste caso a expressão particular da constituição do próprio pesquisador viabilizada pela Atividade de estudo/pesquisa desenvolvida neste processo, estabelecendo uma unidade específica das qualidades internas do sujeito desta Atividade, o pesquisador, para com os elementos teóricos exteriores com os quais interage no seu fazer investigativo. Como produto desta Atividade, tem-se a representação gráfica dos sistemas de conceitos investigados e a própria produção textual das análises e sínteses realizadas. Na medida em que foram elaborados (sistemas de conceitos e texto), foram instrumentalizados metodologicamente no fazer teórico o que, conseqüentemente, imprimiu neles as marcas das opções metodológicas realizadas. Assim sendo, mesmo que a redação do texto se estruture argumentativamente de forma a evidenciar as conexões e dependências múltiplas que estes conceitos guardam entre si ao longo do desenvolvimento do fenômeno da constituição humana, ainda expressam recortes e sínteses próprias das opções metodológicas assumidas.

Ressalta-se que o recorte dessa visão, o foco e a lente desse olhar são dados pelos sujeitos pesquisadores, guiados pelo movimento do fenômeno [...]. A dimensão científica está no método e na base epistemológica que orienta tanto o método, quanto o olhar do pesquisador [...]. Por essa razão, o rigor não está comprometido, mas validado pela compreensão da autoria no processo analítico que faz com que os dados, seus resultados e conclusões passem pelo crivo dos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos envolvidos. Com uma ressalva, esses sentidos são constituídos pelos sujeitos no processo de vida, portanto, têm o componente dos diferentes valores éticos, morais, teóricos e metodológicos que formam os sujeitos em seu processo de humanização; não de forma determinista [mecanicista] e unilateral, mas sobretudo nos frequentes e contínuos embates pessoal/social a partir dos quais os sentidos vão compondo o sujeito.

Contudo, a instrumentalização teórico-metodológica da investigação é componente nesse processo de formação humana do pesquisador [...]. Dessa forma, compõe o olhar a partir do qual o sentido do pesquisador, [...] no movimento todo-parte-todo delineiam as análises e conclusões a que a pesquisa vai possibilitando chegar (LONGAREZI, 2018, p. 113, destaque meu).

Isso significa que na concretude do fenômeno em si, tais divisões e distinções de suas qualidades não são observadas da mesma forma como o texto as apresenta. Nas situações particulares que podem ser tomadas como ilustração objetiva dos

processos formativos humanos, a simultaneidade e complexidade deste processo pode fazer com que este pareça confuso e caótico. O tratamento pormenorizado de cada aspecto essencial em questão é feito, como aqui está, com vistas a permitir que idealmente a constituição humana seja mentalmente reproduzida em sua totalidade filogênese-ontogênese, na forma do sistema de conceitos que a define e revelada pela imersão analítico-sintética na unidade Personalidade-Psique-Atividade. O erro a ser evitado, é o entendimento de uma causalidade linear ou da independência dos fenômenos entre si. É fundamental que não se perca de vista o objetivo principal que motivou a construção e apresentação da Figura 7, garantir que todo o conjunto daqueles conceitos seja observado na forma de um sistema, no qual cada uma de suas unidades exerce influência ativa sobre as demais outras e sofre, ao mesmo tempo, a influências destas. Nesse sentido, compreender a dinamicidade histórica e sistemicamente interativa dos fenômenos que a compõe significará alcançar o objetivo investigativo de compreensão da totalidade filogênese-ontogênese humana.

Somente com esse cuidado se fará possível a reconstrução ideal do fenômeno concreto para o qual se debruçam os presentes esforços analíticos de abstração. Tal abstração, que “mergulhando” na análise do real o abstrai na forma de conceitos, fazendo isso, simultaneamente se afasta desse real ao decompô-lo buscando definir suas qualidades essenciais na forma de conceitos. Apesar de sua importância fundamental, tal esforço abstrativo de decomposição pela delimitação das qualidades essenciais é insuficiente para os fins aqui propostos. Tal delimitação representa apenas uma parcela do método empregado, é preciso ainda que, a partir das abstrações realizadas, se retorne à concretude do fenômeno em si. É preciso que a realidade das formas como se dá a constituição humana seja reestabelecida na compreensão profunda do mecanismo representado pelo complexo funcionamento do sistema de conceitos abstraído. Das particularidades essenciais das propriedades encontradas na análise abstrativa, deve-se ascender à realidade, em sua multiplicidade de situações e de contradições que lhe é típica, confirmando os fenômenos e propriedades essenciais encontrados no esforço de abstração, na generalidade dos casos diversos em que o mesmo fenômeno da constituição humana se manifesta. É neste movimento de ascensão do abstrato ao concreto que a unidade Personalidade-Psique-Atividade confirma seu valor metodológico. Tal movimento se tornou possível em função desta unidade guardar em si todas as propriedades essenciais da totalidade investigada, viabilizando sua compreensão como instrumento

de interpretação da constituição humana a partir da totalidade filogênese-ontogênese. “A reprodução teórica do concreto real como uma unidade do diverso é efetuada pelo único *método* possível e correto, no sentido científico, *da ascensão do abstrato ao concreto* (DAVYDOV, [19--], p. 331, destaque do original)”.

Esta concepção dos objectivos da ciência determina, também, que o seu método seja analítico e sintético, <<que ascenda>> do abstracto ao concreto. O concreto constitui <<o ponto de partida da contemplação e da representação>>. Para que o pensamento possa tomar o concreto como tal é necessário que este seja analisado. O concreto apresenta-se no pensamento como <<combinação de múltiplas determinações e constitui a unidade multiforme>> como resultado e não como ponto de partida. O objectivo do conhecimento científico consiste em restabelecer a realidade no que esta tem de concreto. Todas as abstracções a que chega o conhecimento científico e através das quais passa esse pensamento no processo do conhecimento estão subordinadas a esse fim. O concreto, na realidade, não se apresenta, a princípio, ao pensamento, como <<rico conjunto de numerosas determinações e correlacões>>, senão que tão-sòmente como <<uma representação global caótica>>. O caminho do conhecimento científico inicia-se, portanto, com a análise do concreto, dado, a princípio, como uma representação global caótica, a fim de o restabelecer, e depois, ao fim, como <<combinação de múltiplas determinações>>, como <<unidade do multiforme>> (RUBINSTEIN, 1968, p. 142, grifo do original).

Tendo considerado tudo isso, faz-se possível a aproximação para com aqueles conceitos apresentados no sistema representado na Figura 7, em especial, para com o primeiro polo da unidade decomposta a ser analisada, precisamente, a Personalidade. Para Rubinstein (1972b, p. 164, grifo do original) a “<<ontogênese>> do homem é a vida da personalidade”. Como dito, uma vez se tratando de um complexo processo no qual desenvolvem-se fenômenos simultâneos e inter-relacionados, se faria possível a aproximação analítica da totalidade filogênese-ontogênese a partir de outros nexos, mais ainda, qualquer um deles tomados em particular revelaria os demais outros com os quais interagem dialética e sistemicamente. Independentemente deste formato dado aqui na seleção privilegiada da unidade Personalidade-Psique-Atividade, o fato é que sua configuração sistêmica deve ser constantemente considerada, já que é a partir dela que as interconexões e mútuas influências permitirão a compreensão da totalidade desejada.

Ver-se-á que, ainda que a análise parta da Personalidade, enquanto primeiro aspecto da unidade decomposta, é inerente ao fenômeno que toda a unidade seja revelada simultaneamente ao tratamento de algum aspecto seu específico. Afinal, as “qualidades psíquicas da personalidade manifestam-se tanto na sua conduta [da pessoa] como nos seus actos e acções, formando-se simultaneamente com elas (RUBINSTEIN, 1973e, p. 20, destaque meu)”. Nesse sentido, a apreensão dos

atributos essenciais da Personalidade abre possibilidades de investigação da Atividade, na unidade que estabelecem entre si. O mesmo pode ser dito em relação à Psique, enquanto fenômeno mediador desta unidade, também tem suas propriedades essenciais reveladas no mesmo processo.

A personalidade é a base que determina o estudo de todo o psiquismo do homem. Todos os processos psíquicos formam o conteúdo psíquico da personalidade. Toda a gama de processos psíquicos contribuem para o incremento da vida interna da personalidade (RUBINSTEIN, 1973e, p. 13).

E mais:

[...] os processos e as características psíquicas da personalidade não se podem separar entre si. Todos os processos psíquicos dependem, no seu desenvolvimento concreto, das características e peculiaridades da personalidade, começando pelas sensações e percepções, as quais não estão de modo algum condicionadas na abundância do seu conteúdo e desenvolvimento real pela actividade de um receptor aparentemente isolado, mas estão condicionadas pelas características da própria personalidade, pela sua receptividade e impressionabilidade, etc. Por outro lado, toda a gama de processos psíquicos, ao cumprir a sua função na vida da personalidade, ficam implicados nas características deste no decurso da actividade (RUBINSTEIN, 1973e, p. 14).

Como pôde ser observado quando da análise do princípio do determinismo dialético, os efeitos resultantes das influências e das condições externas dependem das condições internas do sujeito que as sofre, estão condicionados por essas qualidades internas próprias da Personalidade. Mas ao mesmo tempo, essas propriedades internas são processualmente constituídas a partir dos influxos daquelas influências exteriores e das condições impostas pela realidade e nas quais a Atividade do sujeito é desenvolvida. Investigar a totalidade filogênese-ontogênese pela instrumentalização metodológica da unidade Personalidade-Psique-Atividade significa recusar toda forma de reducionismo, percebendo-se a constituição humana ao considerar-se a mútua e simultânea interação de múltiplos fatores, sejam eles fisiológicos, internos, externos, psíquicos, sociais e atitudinais. Em outras palavras, é reconhecer que “a personalidade é o indivíduo concreto, histórico e vivo, que está implicado nas relações efectivas ou reais com o mundo real ou efectivo (RUBINSTEIN, 1973e, p. 120)”. **Estabelecer a unidade Personalidade-Psique-Atividade como fenômeno primário do movimento desta investigação representa, dessa forma, analisar o processo da constituição humana na especificidade da sua condição de sujeito ativo, criativo, singular e coparticipante de sua própria constituição.** Como dito, na *“explicação dos fenômenos psíquicos, quaisquer que sejam, a personalidade se apresenta como um conjunto de condições internas através das*

*quais passam, modificando-se, todos os excitantes externos* (RUBINSTEIN, 1959, p. 14-15, grifo do original)”.

Uma personalidade, no manifesto e específico sentido da palavra, é um indivíduo que toma uma atitude, que possui uma acentuada e consciente atitude em relação à vida e uma ideologia até à qual chegou graças a um trabalho muito consciente. Uma personalidade tem a sua face. Este indivíduo não se destaca apenas pela impressão que faz nos outros; ele mesmo se destaca conscientemente do seu ambiente. Nas suas manifestações mais evoluídas, isso tem como condição uma certa independência do pensamento ou raciocínio, o ser livre de sentimentos triviais, ter força volitiva, um certo recolhimento e uma veemência ou ímpeto interno. Encontra-se também em qualquer personalidade algo destacada uma certa elevação sobre a realidade, mas a qual leva precisamente a uma maior penetração nela. A profundidade e a riqueza da personalidade têm também como condição a profundidade e a riqueza das suas relações com o mundo e com os outros indivíduos; a interrupção destas relações e o auto-isolamento fazem-na empobrecer. Mas a personalidade não é um ser que tenha nascido simplesmente num ambiente; a personalidade é apenas um indivíduo capaz de se desprender do seu ambiente para novamente se tornar a relacionar com ele e seleccionar cuidadosamente o que se refere de forma determinada ao seu ambiente, estabelecendo esta sua relação ou referência tão conscientemente que ela se manifesta ou aparece com todo o seu ser (RUBINSTEIN, 1973e, p. 126).

Ainda que assumida a estratégia de aproximação inicial a partir da análise da Personalidade, as demais qualidades da constituição humana emergirão na medida em que sejam reconhecidas e reconstituídas suas interconexões. Não se trata, pois, de uma hierarquização destas propriedades, o que novamente poderia conduzir o pensamento ao erro interpretativo de uma causalidade linear. Trata-se do reconhecimento da centralidade da Personalidade na unidade essencial decomposta de um fenômeno mais amplo, a totalidade filogênese-ontogênese, no qual se integram outros tantos processos sincrônicos, sendo que tais processos simultânea e intrinsecamente se conectam a este específico, a Personalidade. Metodologicamente, a opção por partir-se da análise da Personalidade representa assumir a forma sistêmica de interconexão destes fenômenos, desvelando suas interconexões e reconhecendo suas especificidades nos modos como participam e integram a constituição humana. Assim, a análise da unidade decomposta Personalidade-Psique-Atividade revela e possibilita a compreensão da totalidade observada, nas formas particulares com as quais se manifesta na realidade.

O elemento central neste ponto é, como produto histórico, ou seja, como fenômeno que supera o resultado de um funcionamento meramente fisiológico, o humano se constitui no processo de desenvolvimento individual de sua Personalidade. É neste processo em que suas qualidades pessoais, em especial os diferentes níveis

de desenvolvimento que alcança ao longo da vida, se relacionam com as particularidades de suas condições de vida e com as influências, concretas, históricas e sociais, da realidade que o cerca. Cada sujeito humano se encontra em uma condição única na qual experimenta a vivência da contínua formação de sua Personalidade. Seja pela idade, pela especificidade de sua condição fisiológica, pela classe social que pertence, pela estrutura da família que possui, pela posição que ocupa nas múltiplas relações sociais que participa (familiares, profissionais, culturais, etc.), pelo nível de desenvolvimento psíquico já alcançado, pelas habilidades e conhecimentos que já domina, pelo conteúdo emocional que marca sua experiência de vida nos diferentes momentos, enfim, dessa singularidade de suas condições pessoais que são estabelecidas suas relações e mútuas influências com a concretude da realidade exterior, histórica, material e social.

Simultaneamente ao conjunto de características que compõe sua singularidade histórica enquanto sujeito, este se relaciona com uma realidade tão histórica quanto ele próprio. Uma realidade em contínuo processo de modificação e que se revela, de diferentes formas e de modo gradualmente mais profundo, na medida em que se relaciona com ela. A contradição reveladora de um elemento central nesta análise é que, apesar do mecanismo geral apresentar o mesmo funcionamento no conjunto de toda a humanidade, seus efeitos são, contraditoriamente, singulares. Assim o são na medida em que as influências e as condições da realidade externa resultam diferentes nos diversos sujeitos, dada a dependência que os efeitos destas influências e condições externas possuem das qualidades internas destes sujeitos que as recebem e da qualidade da Atividade com a qual estabelecem sua relação com a realidade. Por isso, nenhuma qualidade específica, como a idade por exemplo, pode responder sozinha pelos efeitos resultantes do processo constituição humana analisado a partir da unidade Personalidade-Psique-Atividade.

O processo real do desenvolvimento psíquico do homem é sempre um processo concreto e individual, em que as particularidades próprias da idade podem ser apenas um aspecto, um momento, uma faceta.

A idade e as particularidades que lhe são próprias e que são condicionadas pela maturidade do nível de desenvolvimento, são, deste modo, uma expressão, um momento das diferentes *fases da vida*.

A <<ontogênese>> do homem é a vida da personalidade, o processo do desenvolvimento *individual*.

Toda a criança possui o seu meio de desenvolvimento individual. As diferentes crianças não só se desenvolvem com diferente *rapidez*, mas também *passam individualmente por diferentes fases de desenvolvimento*. Cada fase de desenvolvimento do indivíduo concreto apresenta traços, tanto especiais como gerais, uniformes, e que se interpenetram. Apesar de toda a

singularidade do indivíduo, existem leis naturais e também gerais, cujo conhecimento é indispensável para compreender o desenvolvimento psíquico individual da criança. Mas as características gerais não se devem considerar limites próprios da idade. A idade não determina um limite do desenvolvimento psíquico. As características próprias da idade existem apenas dentro das características individuais e em unidade com elas, pois quanto maior é a criança e mais complexos os processos, tanto mais consideráveis são as diferenças individuais [...] (RUBINSTEIN, 1972b, p. 164, grifos do original).

De modo geral, o trabalho, representa a Atividade mediadora, por excelência, destas diferentes dimensões que caracterizam o processo da constituição humana. Tanto a humanidade, em seus aspectos sociais e históricos, se constitui a partir da transformação de sua realidade pela produção e reprodução de suas condições de vida e existência, quanto o próprio sujeito humano se constitui na medida em que atua sobre sua realidade exterior, objetiva, social e histórica. Por isso, a “actividade expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade (RUBINSTEIN, 1973d, p. 12)”. Se a qualidade da Atividade da pessoa é dependente de suas condições internas, valida-se a unidade instrumental desta investigação ao confirmar-se que a Personalidade é a expressão da Psique e da Atividade, em unidade dialética e na relação que estabelecem para com a realidade. Investigar a formação da Personalidade exigirá, evidentemente, a contínua e atenta observação da relação que tal processo formativo estabelece para com a Atividade de modo geral.

Trabalhar significa manifestar-se numa actividade, transformar a intenção num facto, materializá-la em produtos materiais. Trabalhar significa objectivar-se nos seus produtos de trabalho, enriquecer e alargar a sua própria existência, ser criador e formador. É esta a maior facilidade que o homem pode alcançar. O trabalho é a lei básica do desenvolvimento da Humanidade (RUBINSTEIN, 1973d, p. 82).

Simultaneamente a tal processo de relacionamento e modificação da realidade, o homem supera os limites da percepção superficial dos fenômenos que observa ao seu redor. Relacionando e modificando seu ambiente, desvela as qualidades e propriedades do objeto ou fenômeno manipulado, vislumbra e torna conhecida sua essência e as relações envolvidas no processo de sua Atividade. Alcança a condição de sujeito ativo deste processo de interação com a realidade na medida em que se torna consciente dos resultados de seu trabalho, torna-os produto de sua intencionalidade, impondo-se ao mundo, dessa forma, como Personalidade.

Mediante a influência do sujeito sobre o objecto supera-se a limitação do dado, descobrindo-se o conteúdo verdadeiro, essencial e objectivo da existência. Ao mesmo tempo realizando-se na actividade e por meio dela o

indivíduo impõem-se como sujeito, como personalidade: como sujeito na sua relação com os objectos que cria, e como personalidade na sua relação com os demais seres humanos, nos quais influi por meio da sua actividade e com os quais entra em contacto por meio dela (RUBINSTEIN, 1973d, p. 13).

Assumir a Personalidade-Psique-Atividade como unidade que contém em si as qualidades essenciais e representativas da constituição humana significa que não se considera aqui meramente sua existência material e/ou biológica como fundamento principal deste processo. Significa que só se faz possível o vislumbre da essência de sua constituição na medida em que se observe o sujeito em sua totalidade, desde suas propriedades interiores, que incluem as fisiológicas, e na unidade que este estabelece com sua realidade social e histórica. Deste modo, esse sujeito integral é compreendido como resultado das condições e influências de sua realidade, das possibilidades e limites que o desenvolvimento de sua época apresenta, mas essencialmente também, como ativo coprodutor dela.

[...] a personalidade é o indivíduo concreto, histórico e vivo, que está implicado nas relações [e]fectivas<sup>33</sup> ou reais com o mundo real ou efectivo. Para o indivíduo na sua unidade não são essenciais, decisivas e determinantes as normas biológicas, mas as normas sociais da sua evolução. No sistema de relações que determinam aquelas as relações sociais são determinantes (RUBINSTEIN, 1973e, p. 120, ajuste meu).

Uma leitura simplificada desta citação direta poderia sugerir que o movimento histórico anularia, dessa forma, a possibilidade de qualquer dialeticidade sujeito-realidade como supõe o materialismo mecanicista. Como já discutido em outros momentos, assumir a realidade exterior cultural e material enquanto fenômeno primário e determinante de um certo tipo de influência formadora dos elementos superestruturais sociais e psíquicos de modo algum anula a condição ativa, criativa e potencialmente transformadora dos sujeitos individuais. A miopia reducionista típica do materialismo mecanicista se expressa em sua incapacidade perceptiva, metodológica e teórica de compreensão do modo como as influências e as condições

---

<sup>33</sup> Tomei a liberdade de realizar um pequeno, mas significativo, ajuste neste ponto. Em Rubinstein (1973e), obra publicada pela editora portuguesa Estampa e traduzida por Jaime Carvalho Coelho, o termo que motiva essa nota de rodapé está apresentado como *afectivas*. Em uma leitura comparada de J. L. Rubinstein (1977), obra publicada pela editora cubana Pueblo y Educación e traduzida por Sarolta Trowsky, nota-se o emprego do termo *efectivas*. Comparados os diferentes significados entre os referidos termos no conjunto do pensamento rubinsteiniano, é minha opinião que houve um erro no processo datilográfico no volume VII da obra publicada em 1973. Mantenho a citação ajustada na língua portuguesa garantindo a homogeneidade do tratamento textual dado, mas deixo a referência em língua espanhola como recurso analítico comparativo. “[...] la personalidad es el individuo concreto, histórico y vivo, que está implicado en las relaciones efectivas o reales con respecto al mundo real o efectivo. Para el individuo en su unidad no son esenciales, decisivas ni determinantes las normas biológicas, sino las normas sociales de su desarrollo. En el sistema de las relaciones que determinan aquéllas son determinantes las relaciones sociales (RUBINSTEIN, 1977, p. 741)”.

externas geram efeitos distintos dependentes das condições internas daquele que vivencia tais influências e experimenta determinadas condições objetivas exteriores possibilitadas por um determinado tipo de Atividade desenvolvida.

Em outras palavras, o desenvolvimento histórico humano, social e psíquico, é o resultado determinado pelas influências externas específicas de um contexto histórico, objetivo, material e social, cujos efeitos produzidos na constituição e no desenvolvimento das Personalidades são dependentes das condições internas particulares, múltiplas e históricas, daqueles que as vivenciam. Condições internas estas que, por sua vez, são continuamente (trans)formadas pela Atividade que o sujeito desenvolve nos limites daquilo que sua realidade externa e propriedades internas lhe permite. Considerando ainda que esta Atividade também é histórica já que é essencialmente dependente daquelas condições internas que ela própria contribui com sua formação e desenvolvimento.

Tornar extensivo o determinismo – o determinismo verdadeiro, científico, para o qual as causas externas actuam através das condições internas – à conduta do homem exige e pressupõe necessariamente que se tenha em conta a actividade psíquica deste último em toda a múltiplice diversidade das suas formas e manifestações como condições internas da conduta. A actividade psíquica condicionada pelas circunstâncias objectivas da vida do homem e, por sua vez, condicionadora da conduta deste, incorpora-se à inter-relação universal dos fenómenos num duplo plano: na qualidade de condicionada e na qualidade de condicionante (RUBINSTEIN, 1968, p. 322)

Dessa forma, o desafio que se coloca frente a esta investigação é revelar a essência do processo de constituição humana percebido como efeito da interconexão, da mútua ação e influência entre as condições externas e internas. É nessa abstração essencial que a multiplicidade aparentemente caótica da realidade concreta pode ser concebida enquanto um fenómeno científica e conceitualmente delimitado. É da contradição destes ambos aspectos que surge a diversidade humana e é ela que impulsiona a historicidade do desenvolvimento de seus sujeitos. Analisar a constituição humana significará, dessa forma, entender o funcionamento, formação e desenvolvimento dos processos psíquicos como efeitos da unidade estabelecida pelo homem, como Personalidade, para com sua realidade a partir de sua Atividade, tendo para tanto claro o fato de que o humano, a realidade e sua Atividade são em essência fenómenos sociais, psíquicos, materiais/fisiológicos e históricos.

As influências externas e as condições internas correlacionam-se entre si de determinada maneira. Nós partimos de que as causas externas (as influências externas) actuam sempre unicamente de modo mediato através das condições internas. Esta concepção do determinismo une-se ao verdadeiro significado que a pessoa adquire como conjunto íntegro de

condições internas para a compreensão das leis dos processos psíquicos. Assim percebido o determinismo, o problema da pessoa fica livre de metafísica, de subjectivismo, e adquire todo o seu significado para a psicologia. *Ao explicar os fenómenos psíquicos, quaisquer que eles sejam, a pessoa aparece como conjunto de condições internas - concatenadas numa unidade - através das quais se refractam todas as influências externas* (entre as condições internas incluem-se as propriedades da actividade nervosa superior, a orientação da pessoa, etc.). Por esse motivo, a introdução da pessoa em psicologia constitui uma premissa necessária para a explicação dos fenómenos psíquicos. O princípio de que as influências externas estão ligadas ao seu efeito psíquico somente de uma maneira mediata, através da própria pessoa, constitui o centro determinante da orientação teórica com a qual se encara o estudo de todos os problemas relativos à psicologia da pessoa, assim como à psicologia geral. Na interconexão das condições externas e internas, o papel principal corresponde às primeiras, mas o problema fundamental da psicologia consiste em pôr em evidência o papel das condições internas. As leis dos fenómenos psíquicos são leis internas exteriormente condicionadas; este modo de entender as leis dos fenómenos psíquicos e a noção de pessoa como elo necessário da psicologia constituem proposições unívocas (RUBINSTEIN, 1968, p. 397, grifo do original).

Para S. L. Rubinstein, a

[...] introdução do conceito de pessoa em psicologia significa antes de tudo que na explicação dos fenómenos psíquicos se parte do homem como ser material nas suas inter-relações com o mundo. Todos os fenómenos psíquicos, nas suas interconexões, pertencem a um homem concreto, vivo, actuante; dependem e derivam do ser natural e social do homem e das leis a que este se encontra sujeito (RUBINSTEIN, 1968, p. 396).

Nesse sentido, o conceito pessoa não nega o de indivíduo, mas o amplia, já que o segundo faz referência aos elementos que analisam os diferentes sujeitos naquilo que são, essencialmente, iguais, enquanto o primeiro considera os sujeitos no interior das relações sociais que lhe são próprias e que os distingue de todos os demais outros. DaMatta (1997) faz uma interessantíssima análise antropológica da sociedade brasileira demonstrando que a *Casa* e a *Rua* representam mais do que espaços geográficos, representam entidades morais que determinam distintos, e até conflitantes, padrões éticos que simultaneamente condicionam os modos comportamentais do brasileiro. Em sua análise, a *Rua* corresponde ao espaço da impessoalidade individualizante, comum ao tratamento jurídico que iguala a todos, tal como expressa o Art. 5º da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), todos “são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Já a *Casa*, em nossa sociedade, é caracterizada como aquele espaço no qual as pessoas são marcadas por laços sanguíneos, etários, de gênero, entre outros que singularizam cada pessoa no conjunto das relações sociais que estabelece com os demais ao seu redor. Nesse sentido, o pai, a mãe, o filho mais velho e a filha caçula, por exemplo, ocupam distintos lugares na hierarquia social o que determina diferentes

formas de estabelecimento de seus relacionamentos, com distintos direitos, deveres e formas gerais de comportamentos socialmente aceitos.

A *Casa e a Rua* implicariam o tratamento dos sujeitos que as compõem a partir de distintas estruturas ético-morais, respectivamente, como *pessoas* e como *indivíduos*. O pensamento de DaMatta (1997) oferece significativas contribuições a esta análise na medida em que, por meio dele, faz-se possível uma ilustração simplificada da distinção fundamental do uso terminológico implicado nas concepções de *indivíduo* e *pessoa* e que, por sua vez, se relacionam ao ganho significativo comentado por Rubinstein (1968) que a apropriação do conceito *pessoa* significou para a pesquisa psicológica. Isso fica particularmente evidente na forma como a teoria rubinsteiniana recusa toda forma de reducionismo no tratamento dos fenômenos humanos. Nesse sentido, assumir o conceito *pessoa* representa assumir um instrumental conceitual capaz de captar os sujeitos em suas particularidades, de sua Personalidade, de sua Psique e das formas específicas com as quais se insere e interage com sua realidade cuidadosamente considerando a singularidade da posição que ocupa no conjunto das relações sociais que estabelece.

A coerência epistemológica para a interpretação do fenômeno constituição humana só se faz possível a partir da sua fundamentação apropriada aos princípios teóricos que sustentam sua análise. É essa a razão essencial da centralidade da compreensão do processo de constituição humana ser a totalidade filogênese-ontogênese. Nela a Atividade ocupa uma posição central enquanto elemento mediador pessoa-realidade, é a Atividade, ou o trabalho se pensado em um sentido amplo e sociológico, o fundamento essencial do que é humano, histórico, social e psiquicamente condicionado. De modo amplo, é a Atividade o fundamento que estabelece a unidade pessoa-realidade e que constitui a propriedade essencial possibilitadora da produção humana, ou seja, da produção dos elementos sociais e psíquicos que definem a especificidade humana.

Pela Atividade o sujeito se relaciona com sua realidade e a transforma, conhece-a dessa forma, inaugura sua própria historicidade ao transformar a si mesmo na medida em que transforma e conhece sua realidade externa. Pelo trabalho a humanidade se relaciona com sua realidade e a transforma, pela linguagem materializa e compartilha o conhecimento e as conquistas humanas historicamente produzidas. Em linhas gerais, são nas várias formas assumidas pela Atividade que as condições históricas, externas, materiais e sociais da realidade transformam-se a

partir das condições internas da pessoa, social, psíquica e fisiologicamente considerada. É nesse processo que se constitui como Personalidade, como humano, filogenética e ontogeneticamente, no mesmo processo desenvolve-se, ou seja, manifesta sua continuidade histórica.

Os modos básicos de acção que o homem utiliza na sua actividade quotidiana, prática e teórica, devem-se a toda a humanidade; o indivíduo torna-os seus através da comunicação com os outros homens, do ensino e da educação. Estes modos de actuar elaborados *socialmente* somam-se às atitudes *naturais* do indivíduo à medida que se automatizam e se transformam num sistema generalizado de conexões reflexas tendo na sua base o cérebro. As próprias aptidões *naturais* do homem apresentam-se, portanto, de maneira concreta, como produto da evolução *social* (RUBINSTEIN, 1968, p. 391-392, grifos do original).

Tudo isso indica que o desenvolvimento da Psique e da Personalidade encontrará na Atividade seu elemento fundador e transformador. Como discutido, no processo de relação e conhecimento da realidade o humano descobre as qualidades essenciais dos objetos, seres e fenômenos com os quais se relaciona, mais ainda, descobre os resultados gerados por suas ações sobre a realidade manipulada. Com isso, consegue estabelecer a intencionalidade de seus atos, prevendo os resultados que sua Atividade provoca na realidade, torna-se capaz de estabelecer objetivos a serem perseguidos e cujo alcance é absolutamente dependente de sua ativa participação. A formação e o desenvolvimento dos elementos psíquicos surgem como um resultado desse processo, na medida em que se produzem, toda a estrutura psíquica é reorganizada na forma de uma estrutura nova, nesse processo forma e desenvolve-se enquanto Personalidade. De resultado da Atividade, à medida em que se estabelece e se transforma, o psíquico passa a condicionar a própria Atividade, dialeticamente transformando a fonte que anteriormente o produziu e que continuamente o modifica.

O desenvolvimento psíquico da própria personalidade é mediado pela sua própria actividade prática e teórica, pelos seus actos. A linha que conduz a partir do que o homem foi num determinado nível da sua história ao que passou a ser no nível seguinte passa pelos factos. Na actividade do ser humano e nos seus fins ou objectivos, tanto nos teóricos como nos práticos, não só se manifesta o desenvolvimento psíquico do indivíduo, como também tudo o que nela se produz (RUBINSTEIN, 1973e, p. 133).

É curiosa a forma como, etimologicamente analisada, a palavra *Personalidade* traz a evolução de seu significado relacionada a ideia de Atividade. Rubinstein (1973d) observa a evolução histórica do termo desde sua origem latina, *persona*, quando os romanos se apropriam dele a partir do uso dado pelos etruscos, seu significado se

vinculava inicialmente às máscaras utilizadas pelos atores e, posteriormente, ao papel que estes desempenhavam em cena. A utilizaram ainda como referência à função social, cargo, desempenhada por uma certa pessoa. Desde sua origem, o exercício de determinado papel social, cênico ou laboral, foi-lhe um elemento essencial, sua evolução histórica esclarece seu significado usual e atual. Segundo demonstra o autor, a Personalidade enquanto conceito reflete a prática social, herda de certa forma a designação relativa ao cumprimento de funções sociais, mais precisamente, ao modo como a pessoa “desempenha o papel que a vida lhe destinou (idem, p. 117)”.

Considerando o contexto contemporâneo da realidade brasileira, as propriedades qualitativas da Personalidade são frequentemente compreendidas como uma expressão de uma natureza humana, uma espécie de manifestação comportamental resultante de alguma propriedade genética particular de cada sujeito observado. Evidentemente se trata de uma interpretação rasa e absolutamente equivocada acerca dos processos que culminam na constituição das propriedades psíquicas e da Personalidade. Na contramão deste tipo de interpretação vulgar dos processos psíquicos – entre os quais incluem-se o Caráter, o Temperamento, a Consciência, a Vontade, as Emoções, entre outros –, analisando-os no rigor científico do método aqui assumido, é certo afirmar que suas constituições e manifestações na conduta humana não são a expressão de uma natureza imutável, como se determinadas por uma hereditariedade genética<sup>34</sup>. Na realidade, são o resultado das relações reais estabelecidas entre os sujeitos e a realidade.

---

<sup>34</sup> Não aprofundarei tal análise neste espaço por não se constituir nem objeto e nem objetivo da investigação aqui presente, mas considerando a atual conjuntura sócio-política brasileira, o corpo governamental que assume o poder executivo federal desde o início de 2019 e todo o histórico de intensa intolerância nas relações sociais nas últimas décadas pós democratização, é salutar esse breve comentário. Mesmo que desprovida de validade científica, tem ganhado grande relevância social a interpretação dos processos psíquicos como manifestações de uma natureza humana e, por isso, imutável. Expressões como “bandido bom é bandido morto” são utilizadas desde a década de 1980 como slogan político de candidatos diversos, incluindo o atual Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Tê-lo enquanto candidato eleito pela maioria dos votos válidos no pleito do ano de 2018 é sinalizador da frágil legitimidade da ciência na atualidade, de seu método, suas descobertas, dos resultados propositivos da pesquisa científica, da efetividade da educação escolar em compartilhar os conhecimentos científicos e, de modo geral, da qualidade da elaboração interna destes conhecimentos pelos estudantes na sociedade brasileira. Em tal conjuntura, parece-me ainda mais evidente a relevância desta pesquisa, mais precisamente de uma compreensão aprofundada da constituição humana e o que este conhecimento pode nos oferecer. Em tempos de tamanha intolerância e do retorno generalizado de terraplanistas, é imperativo que (re) pensemos os tipos humanos que nossa realidade tem viabilizado constituir e que tipo humano, enquanto Personalidade, a realidade carece com vistas à garantirmos a sobrevivência, enquanto espécie e em um mundo gradativamente melhor para todos. Qualquer pesquisa na internet pode oferecer inesgotáveis fontes de consulta, deixo aqui apenas duas como referência ao slogan comentado:

Ao dizermos que a psique é produto do cérebro e este, por sua vez, o órgão da psique, não devemos esquecer que a psique reflecte a realidade, o ser. A forma superior da psique, a consciência do homem, consiste em ter consciência da sua existência social. As relações entre a psique e o cérebro exprimem apenas as relações da psique com o seu *substrato* orgânico. A outra faceta da relação da psique com os seus princípios materiais representa a relação da psique com o *objecto* que reflecte. Pelo reflexo e pela consciência de si próprio, a psique ultrapassa os limites do organismo e das suas qualidades. A psique põe assim em evidência as suas relações com o meio ambiente, com a realidade objectiva e com o ser. No ser humano é, antes do mais, a relação com a existência social que se manifesta na consciência e também, por conseguinte, no comportamento exterior, na actividade externa (RUBINSTEIN, 1972b, p. 18-19).

Sem dúvida, as condições do substrato orgânico próprias do funcionamento fisiológico de determinado indivíduo interferem, em alguma medida, nos modos como são estabelecidas suas condutas. Tal influência do aparato fisiológico não se limita apenas à relação provavelmente mais óbvia entre comportamento e funcionamento do sistema nervoso central e a Atividade cerebral reflexa. Mais do que isso, é o corpo como um todo que, a seu modo, condiciona as formas como o comportamento humano é manifestado em cada sujeito e em cada contexto específico. Ilustrativamente, já é de longa data reconhecida a relação ente o funcionamento glandular da tireoide para com o humor e a excitabilidade determinante de um maior ou menor grau de intensidade da Atividade, incluindo aqui a psíquica.

O substrato material directo da psique, nas suas formas evoluídas, é o sistema nervoso cerebral, o cérebro e a medula espinal. Mas a psique não depende, sem dúvida, só da organização nervosa, mas também da humoral e química. Na regulação química e humoral da vida do organismo o sistema endócrino das glândulas de secreção interna tem, como se sabe, uma acção considerável. A sua influência sobre a psique está fora de causa. Assim, por exemplo, um aumento da secreção da glândula tiroideia provoca uma maior sensibilidade de todo o sistema nervoso às sensações periféricas e centrais e também uma alteração psíquica: acelera-se o desenvolvimento dos processos psíquicos, produzem-se alterações anímicas, tão depressa se está alegre como deprimido. Inversamente, a diminuição da actividade da glândula tiroideia provoca uma menor excitabilidade do sistema nervoso que pode conduzir a uma repressão das funções psíquicas e manifestar-se através de apatia e de um retardamento da actividade psíquica (RUBINSTEIN, 1972b, p. 17).

Reconhecer que o corpo também determina influências específicas nos modos como a Atividade humana se efetiva significa reconhecer que filogeneticamente a espécie humana está localizada em determinado ponto evolutivo específico. Neste ponto, enquanto produto histórico de um processo evolutivo natural, ou seja,

---

<<http://emporiododireito.com.br/leitura/bandido-bom-e-bandido-morto-uma-frase-da-decada-de-80-que-renasce-como-ditado-popular>> e <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/morre-luiz-carlos-alborghetti-dono-do-bordao-bandido-bom-bandido-morto-209786.html>>, ambas, acessadas em 14 jan. 2019.

essencialmente biológico, surge enquanto espécie já dotada de determinados traços fisiológicos que determinam ao humano certas implicações psíquicas, nos modos como efetiva sua atuação na realidade e, conseqüentemente, no como se constitui enquanto Personalidade. Nesse sentido, a totalidade filogênese-ontogênese como via de compreensão da constituição humana impõe a necessidade da análise fisiológica, no entanto, esta “análise fisiológica e, por conseguinte, a metodologia fisiológica na investigação psicológica só pode considerar-se como um processo auxiliar (RUBINSTEIN, 1972a, p. 61)”.

A sempre presente influência das condições fisiológicas na psique não pode significar reduzir todo o fenômeno psíquico a uma manifestação de uma natureza humana determinada unilateralmente por algum componente geneticamente herdado. É fundamental que, neste ponto, qualquer determinismo mecanicista, mesmo que biologizante, seja reconhecido como, no melhor dos casos, um equívoco. A conduta humana, para além dos condicionantes biológicos próprios de cada sujeito, é constituída a partir das condições psíquicas de desenvolvimento já estabelecidas pelo sujeito nos limites dos modos como a realidade viabiliza a relação ativa da Personalidade para com esta realidade. Mais ainda, o psíquico, que participa da elaboração da Atividade humana, é formado e desenvolvido nesta própria Atividade, na vivência das influências exteriores experimentadas nessa relação e transformadas pelas qualidades internas, psíquicas e fisiológicas, das Personalidades que as sofrem.

Apesar da dependência inquestionável que a formação e o desenvolvimento psíquico possuem em relação à funcionalidade dos elementos fisiológicos e orgânicos, com destaque agora para o funcionamento do cérebro e de sua qualidade reflexa, é evidente que a estrutura psíquica constituída, seu conteúdo cognoscitivo e seu contínuo movimento de desenvolvimento também dependem de outros fatores, como anteriormente comentado. Como visto, a influência dos objetos, seres e fenômenos da realidade externa com os quais interage em dado momento histórico, suas condições materiais de vida e existência, as condições internas próprias da Personalidade em cada fase de sua vida e a qualidade da Atividade que este desenvolve também constituem elementos fundamentais da formação e do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, não está dado já no nascimento um certo traço ou propriedade psíquica pronta em definitivo, como resultado da produção histórica o humano se converte em Personalidade, enquanto produz a si mesmo no

processo de seu desenvolvimento histórico e social, em unidade com sua Atividade e Personalidade, sua Psique é formada e desenvolvida no mesmo processo.

[..] o ser humano não nasce como personalidade, mas *converte-se* nela. Esta formação da personalidade diverge essencialmente do desenvolvimento do organismo, o qual é produzido no processo de uma simples maturação orgânica. A natureza da personalidade distingue-se também finalmente em não se desenvolver como todo o organismo, como também em possuir a sua *história* (RUBINSTEIN, 1973e p. 132, grifos do original).

Vê-se que não se trata de um formalismo arbitrário a centralidade ocupada pela Atividade na formação e desenvolvimento da Personalidade. É por meio dela que a relação do sujeito para com sua realidade é estabelecida, é a partir dela que a influência da ação humana sobre a realidade se realiza. É por ela que a influência recíproca da realidade e das condições externas, históricas e sociais, são vivenciadas pelos múltiplos sujeitos. É no seu exercício que as qualidades essenciais da realidade são reveladas, ao mesmo tempo em que são descobertos, ou seja, tornam-se conscientes ao humano os efeitos que sua ação gera nesta realidade com a qual se relaciona. Tais descobertas tornam possível a intencionalidade e o planejamento da própria Atividade pelo estabelecimento de objetivos a serem alcançados por seu exercício. Pontualmente, as qualidades que fazem da pessoa um sujeito ativo e consciente se constituem como elementos essenciais da Atividade.

Seja o trabalho considerado em sentido amplo e social ou, ainda, seja a Atividade considerada em sentido restrito e individual, se fundamenta como fenômeno essencial da formação da Personalidade. E se, como dito, a “<<ontogênese>> do homem é a vida da personalidade, o processo do desenvolvimento individual” (RUBINSTEIN, 1972b, p. 164)”, é correto abstrair-se da análise desse processo o fato de que a constituição humana se faz possível e é essencialmente dependente da forma como a pessoa se estabelece enquanto sujeito ativo e consciente das práticas sociais que participa nas suas relações com o mundo ao seu redor. Em outras palavras, não seria possível o estabelecimento da unidade Personalidade-Atividade sem a mediação da psique, precisamente na forma das propriedades e dos processos psíquicos que a compõe, tal como a consciência, a vontade, as emoções, a memória, o caráter, entre outros. Frente a isso, abrem-se promissoras possibilidades de novos estudos, essencialmente implicados com a constituição humana, problema principal desta pesquisa. Dentre estas possibilidades, destacam-se os estudos pedagógicos, considerando a potencialidade e proximidade existente entre o desenvolvimento psíquico, dos processos e das funções psíquicas, e a educação escolar. Na medida

em que a Psique ocupa posição tão relevante enquanto mediadora da unidade Personalidade-Atividade, tem-se aberto à escola a possibilidade privilegiada de condicionamento dos processos constituidores do humano, daquilo que define sua Personalidade e a especificidade de sua conduta no mundo.

O desenvolvimento tem lugar em unidade com o conjunto de estudos que se realizam por diferentes meios e não só como estudo especializado no mais rigoroso sentido da palavra. Mais ainda, em nenhuma das idades mais prematuras existe ainda o estudo, no sentido específico da palavra. Além disso, nos anos em que o homem se forma como tal - na infância -, toda a actividade tem como resultado o estudo e o domínio de novos conhecimentos, novas faculdades e modos de comportamento. Por isso, a tese de que a criança se desenvolve ao ser formada e educada coincide efectivamente, em toda a sua extensão, com a tese de que a criança se desenvolve no processo de sua actividade. Esta tese afirma complementarmente apenas – fazendo referência às particularidades especiais desta actividade – que o seu resultado objectivo mais importante é o domínio de novos conhecimentos e faculdades, que se originam no decorrer desta actividade e se realizam sob a condução pedagógica dos adultos (RUBINSTEIN, 1972b, p. 144-145).

No conjunto das produções científicas soviéticas, psicológicas e didáticas histórico-culturais, dada a estrutura dos experimentos realizados naquele contexto, é comum a atenção que os pesquisadores dedicavam à criança. Na medida em que as análises aqui presentes buscam abstrair as qualidades essenciais da filogênese-ontogênese humana, considerada como expressão contínua e ininterrupta da condição do humano como ser histórico, é coerente deduzir que tal processo não se resume a uma fase etária estritamente delimitada. Em função disso, é uma hipótese que vale a pena ser considerada e que também merece maiores investigações futuras, de que a Atividade ocupa essa importância central como condição para a formação e desenvolvimento da Personalidade em qualquer faixa etária, uma vez que se constitui enquanto qualidade geral do fenômeno filogênese-ontogênese humana.

Disso resulta o fato de que suas manifestações particulares certamente são influenciadas pela idade na medida em que a esta se relaciona, pelo menos, às possibilidades de conhecimentos já dominados, de habilidades já formadas e do nível de desenvolvimento psíquico já alcançado por cada Personalidade individualmente considerada. Uma vez que estes conhecimentos dominados, as habilidades formadas e o desenvolvimento psíquico alcançado, em sua unidade com as influências e as condições externas, determinam as possibilidades e as formas como se dará a Atividade, é certo supor que nestes estudos posteriores se fará necessário um cuidadoso planejamento que preveja a periodização das práticas educativas escolares. Se há, e toda essa análise indica que há, possibilidade de interferência

escolar nos processos de constituição humana, é seguro afirmar que a efetividade dos efeitos produzidos pela educação escolar estará intrinsecamente dependente da forma como as práticas educativas considerem a unidade Personalidade-Psique-Atividade como condição das possibilidades e da promoção do aprendizado e do desenvolvimento humano.

Nós defendemos, pelo contrário, a teoria da coexistência, aplicada aqui aos diferentes conteúdos das diferentes <<estruturas>>. (A esse respeito levaram-se a cabo estudos experimentais sobre o desenvolvimento da observação e da linguagem.)

O desenvolvimento psíquico do homem desde a mais tenra idade até à maturidade, constitui um processo *uniforme*, dentro do qual se vão destacando fases qualitativamente diferentes. Cada uma delas prepara a seguinte.

Na análise de qualquer das facetas do desenvolvimento psíquico - da percepção, do pensamento, da linguagem, etc. - podem distinguir-se tais fases. Não são, no entanto, estruturas formais, já que não dependem directamente da idade como tal, mas do conteúdo concreto que a criança aprende a dominar. Em relação a estes conteúdos diferentes, não só é possível encontrá-los em crianças da mesma idade como encontrar níveis distintos numa mesma criança. Estas fases não se estruturam de modo externo por ordem de sucessão, nem se substituem numa ordem de sucessão fixada de antemão e para sempre, pois podem coexistir.

Apesar disso, a coexistência das formas de diferentes fases não representa senão a expressão de que, no processo do desenvolvimento psíquico da criança, como em todo o processo evolutivo, existem já formas caducas e formas novas, progressivas que põem em evidência as tendências crescentes do desenvolvimento. No estado superior, a forma superior do pensamento, da percepção, etc., que se desenvolve e passa a ser dominante, não põe de parte, na maioria das vezes, a desenvolvida anteriormente, antes a transforma. Entre elas estabelecem-se relações múltiplas, complicadas e variáveis caso a caso, que se manifestam no amplo campo das variações do desenvolvimento individual. Assim, as crianças não só se distinguem entre si pelo ritmo de desenvolvimento, mas também na orientação concreta que o desenvolvimento forma (RUBINTEIN, 1972b, p. 163-164. Grifos do original).

Questões cruciais como esta, por não se constituírem enquanto objetivo central desta pesquisa, deverão ser tratadas em investigações futuras, em especial, por aquelas que privilegiem o problema da periodização<sup>35</sup>, da formação docente, da organização do ensino, das didáticas específicas, entre outras, nas suas relações com a Atividade do estudante (no jogo ou no estudo por exemplo) para a educação escolar.

[...] são os próprios homens que modificam o ambiente ou que, pelo menos, têm a possibilidade de o fazer. O verdadeiro percurso do desenvolvimento, ao qual a hereditariedade deixa abertas, quando muito, umas possibilidades

<sup>35</sup> É importante registrar que no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente – GEPEDI/UFU*, simultaneamente ao desenvolvimento desta pesquisa em particular, está em andamento o trabalho de Ferreira (2019), no qual a formação de professores é investigada assumindo como recorte o trabalho com a Educação Infantil. Neste esforço investigativo a pesquisadora tem dedicado especial atenção à periodização, trazendo importantes contribuições para a compreensão aprofundada das possibilidades de instrumentalização educacional das pesquisas de cunho Histórico-Cultural.

relativamente elásticas, é determinado pela actividade consciente do homem no processo educativo e formativo, e pela prática social. O homem é não só objecto de diversas influências, mas também sujeito que, ao modificar a natureza externa, modifica também a sua própria personalidade e regula conscientemente a sua conduta. O desenvolvimento do homem, com efeito, não é senão o desenvolvimento da sua personalidade, isto é, o desenvolvimento de um sujeito activo e consciente da história humana. O seu desenvolvimento não é produto do efeito recíproco de diferentes factores externos, mas sim <<auto-movimento>> do sujeito, que mantém múltiplas relações recíprocas com o mundo que o rodeia. Ao falar do papel decisivo que o processo formativo desempenha no desenvolvimento psíquico, sobretudo intelectual, da criança, supõe-se um processo no qual a criança não só surge como objecto, mas também como sujeito, e que se apropria activamente, sob a direcção dos adultos, da cultura material e intelectual. As <<forças impulsoras>> do desenvolvimento da personalidade consistem, sob este aspecto, nas contradições internas entre as formas da actividade infantil que se torna cada vez mais consciente no nível evolutivo alcançado pela criança e o novo conteúdo que aprende a dominar. O desenvolvimento infantil não só se manifesta nesta actividade como se produz nela (RUBINSTEIN, 1972b, 153-154).

Sinteticamente, é a Atividade que possibilita a constituição dialética da unidade pessoa-realidade, dessa unidade e da mútua e simultânea influência de suas qualidades psíquicas e sociais que a formação e o desenvolvimento da Personalidade, conseqüentemente, da constituição humana, se fazem possível. Dada a importância do que fora dito, faz-se necessário que a unidade pessoa-realidade seja cuidadosamente observada a partir de algumas qualidades essenciais que a constituem.

Considerado a pessoa, componente particular daquela unidade, é correta a observação de que seu gênero de vida represente suas qualidades internas que modificam, condicionam, as formas possíveis como a relação com a realidade exterior, material, social e histórica se dará. Nele estão contidas as particularidades que determinam as propriedades singulares de cada sujeito humano, mais precisamente, da pessoa individual e psicologicamente considerada. São algumas a sua idade, os conhecimentos que domina, as habilidades já formadas, o conjunto e o nível de desenvolvimento dos processos psíquicos presentes e atuantes, além dos papéis sociais que cumpre nas relações sociais que lhe são próprias.

Complementarmente, a realidade, componente geral daquela unidade, é representada por seus modos de existência. Enquanto resultado das influências e das condições externas, são essencialmente históricos, materiais e sociais. São os modos de existência que determinam o nível do desenvolvimento das forças produtivas das sociedades humanas, o nível de conhecimento científico já produzido, o volume e os modos de organização da cultura humana acumulada, os valores e os objetivos

socialmente significativos, entre outros. Os diversos sujeitos, nos distintos momentos históricos e nos variados contextos sociais e culturais nos quais se incluem, estabelecem tal unidade a partir de sua Atividade. **Por meio da Atividade e na unidade pessoa-realidade estão determinadas as formas condicionantes, não os efeitos resultantes, como se darão o desenvolvimento da Personalidade nas suas múltiplas possibilidades particulares.** Consequentemente, é nesse mesmo processo em que se manifesta a ontogênese humana.

Os diferentes *períodos de desenvolvimento da personalidade* determinam-se pelo *gênero de vida e modos de existência*, os quais são diferentes no lactente e no menino, na criança pré-escolar e na idade escolar. Não é o auto-desenvolvimento imanente do conhecimento nem é a actividade da criança em si aquilo que determina a modificação do seu modo de vida e da sua forma de existência: a modificação das formas de existência e do modo de vida – conjuntamente com as suas condições objectivas – determinam as novas fases do desenvolvimento da sua actividade prática e cognoscitiva. A actividade cognoscitiva influi, naturalmente, no gênero de vida, mas este último é primário, básico e *determinante*. Dado que a vida infantil se organiza através da actividade dos adultos, é, por conseguinte, como todo o desenvolvimento da criança, um produto *histórico* (RUBINSTEIN, 1972b, p. 155-156, grifos do original).

Considerando que ambos os aspectos que integram a unidade pessoa-realidade são históricos, ou seja, estão em contínuo processo de mudança a partir da concomitante e mútua influência que exercem entre si pela prática social que os estabelece enquanto unidade, faz-se possível novos desdobramentos. Simultaneamente ao fato da pessoa se transformar continuamente por meio da Atividade, ampliando sua consciência da realidade e seu domínio intencional dos resultados de suas ações, ocorre dialeticamente a transformação da natureza, da realidade externa e social na qual aquele se inclui. Da mesma forma, pela ação da pessoa, a realidade concreta se modifica estabelecendo novas formas de influência e novas condições de existência exteriormente determinadas para o conjunto dos sujeitos que integram um dado contexto histórico e social.

A Personalidade, como expressão da singularidade da pessoa e do nível de seu desenvolvimento psíquico em unidade com sua atuação na realidade, não só se forma como se transforma ao longo desse processo. Em meio a dialética e contínua tensão e influência das modificações dos fatores externos e internos à pessoa ao longo de sua existência, a Personalidade acumula reiteradas modificações quantitativas que culminam, em certo ponto, em uma transformação qualitativa de suas propriedades. Como resultado, dá-se novas modificações de sua própria Atividade e das relações que estabelece com as demais pessoas e com a sua

realidade, determinando novamente a causalidade de novas modificações tanto de suas qualidades psíquicas interiores quanto de sua realidade exterior, dialética e ininterruptamente.

Assim, toda a personalidade do ser humano em crescimento se transforma reiteradamente à medida que a acumulação de modificações quantitativas conduz a uma transformação qualitativa fundamental das suas características básicas, que se formam nas relações recíprocas da personalidade com o mundo que a rodeia e nas formas transmutantes da actividade, assim como nas relações com os outros homens (RUBINSTEIN, 1972b, p. 161).

Da Personalidade, de sua formação e desenvolvimento, participam também outros processos psíquicos a ela intrínsecos. Como anteriormente dito, o recorte para o tratamento analítico da Personalidade, em unidade para com a Atividade e mediada pela Psique, se deve à sua importância central na relação e na transformação das influências exteriores revelada pela decomposição em unidade da totalidade filogênese-ontogênese. Tratamento esse que não deve, sob o risco de impossibilitar a compreensão da multiplicidade dinâmica de fenômenos que caracterizam a ontogênese humana, ser confundido com a apresentação de distintos momentos lineares, mais ou menos independentes entre si, do processo maior da constituição humana. Pelo contrário, não é excessivo reafirmar que a filogênese-ontogênese humana da qual se iniciou este esforço abstrativo, se caracteriza enquanto processo constituído por uma diversidade de fenômenos distintos e simultâneos, mas a ela intrinsecamente relacionados. Na Figura 7 (ver página 104), foi apresentada uma proposição sintética de um sistema de conceitos que objetivava ilustrar seus desdobramentos, suas propriedades e qualidades fenomênicas essenciais, configuradas em uma, dentre outras possíveis, interpretações do pensamento de S. L. Rubinstein.

Nesse momento, e consideradas as análises já realizadas, se faz possível o aprofundamento desta investigação pela elaboração de um segundo sistema de conceitos, agora com foco nos processos que determinam a formação e o desenvolvimento da Personalidade, analisada como expressão da unidade dialética estabelecida entre Atividade e Psique, caracterizada pela Figura 8. A intenção é evidenciar os nexos conceituais que derivam da especificidade do fenômeno da Personalidade, desvelando-os no conjunto de fenômenos que lhe são essenciais. Metodologicamente, a unidade decomposta Personalidade-Psique-Atividade guarda em si as propriedades fundamentais que possibilitam a compreensão da totalidade filogênese-ontogênese perseguida. Revelar os fenômenos essenciais dos processos

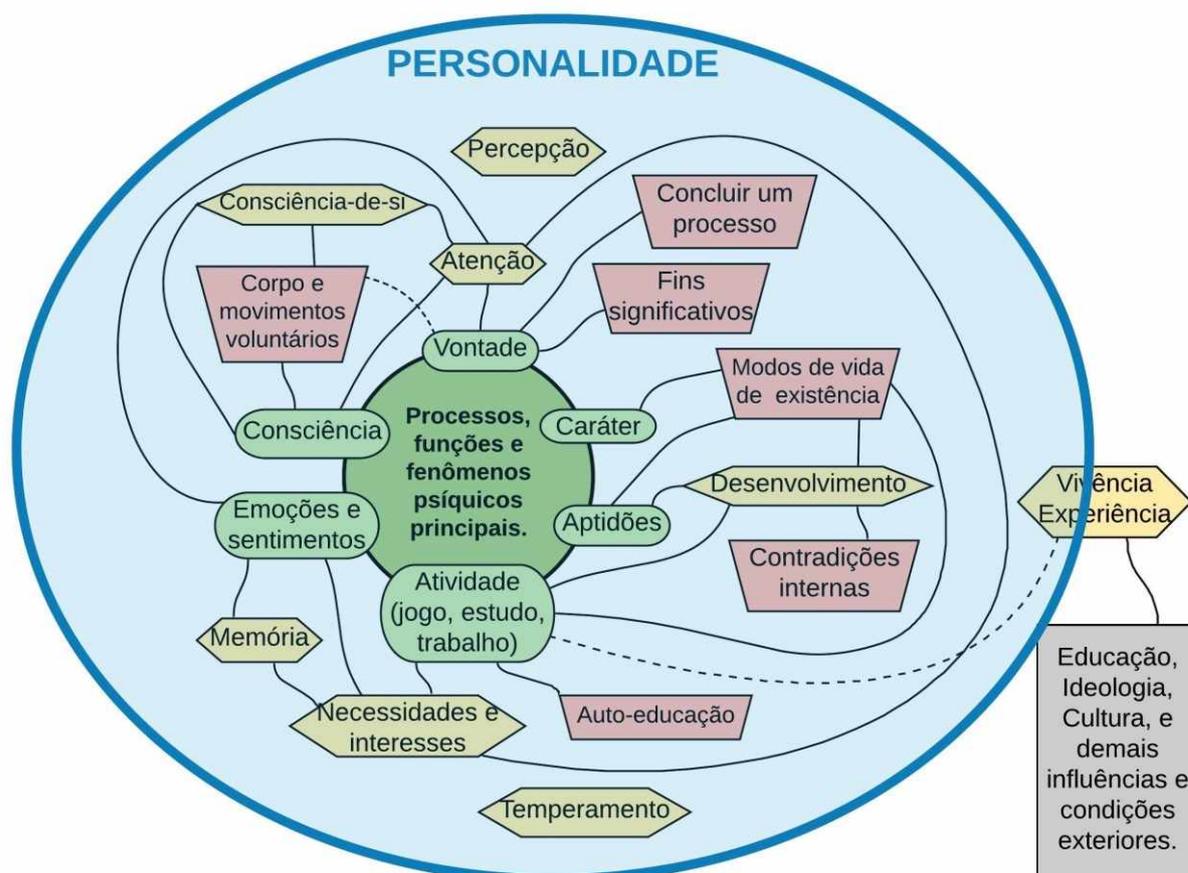
de formação e desenvolvimento da Personalidade significa, dessa forma, estabelecer com mais precisão e clareza as vias com as quais se faz possível a compreensão da constituição humana.

Nesse processo, o sistema de conceitos derivado da Personalidade revela dois principais aspectos que merecem destaque, por um lado, o conjunto de fenômenos que se tensionam, se influenciam mutuamente e impulsionam o desenvolvimento da Personalidade, enquanto suas qualidades essenciais. Por outro lado, enquanto resultado da metodologia aqui empregada, seu intuito de possibilitar a compreensão da totalidade do fenômeno ao longo do processo interpretativo-criativo resultante deste esforço abstrativo. E dessa forma, evidenciar os modos como os fenômenos e processos emergentes desta decomposição se relacionam à totalidade filogênese-ontogênese humana, sinteticamente ilustrada na Figura 7 (ver página 104) anteriormente apresentada, como se condicionam reciprocamente e, especialmente, como sua compreensão é impossibilitada se não tratada sistemicamente a relação de suas qualidades essenciais.

Mesmo que o foco analítico-abstrativo esteja neste momento centrado argumentativamente no fenômeno da Personalidade, a compreensão da filogênese-ontogênese enquanto generalização do processo de constituição humana, exige o entendimento das relações e mútuas influências estabelecidas por suas propriedades internas, essenciais. Se comparados os conceitos que compõem o sistema conceitual da Figura 7 (página 104) em relação ao agora apresentado na Figura 8 (a seguir), se evidenciará que não coincidem em absoluto, podendo alguns estarem presentes em uma e ausentes na outra. Isso se dá, primeiramente, pelo fato de os sistemas conceituais apresentados possuírem uma natureza sintética. Além da impossibilidade de se apresentar todas as propriedades psíquicas em um único gráfico, perder-se-ia também sua função didática representativa. Nesse sentido, suas divergências também são reveladoras, os conceitos que compõe o sistema da Figura 8 representam as propriedades essências decompostas do fenômeno Personalidade, evidentemente se relacionam aos demais outros que integram a totalidade do processo da filogênese-ontogênese, mas se destacam na Figura 8 pois a partir deles fez-se possível estabelecer com maior clareza os vínculos que estabelecem para com os processos de formação e desenvolvimento da Personalidade, na unidade Personalidade-Psique-Atividade.

Não é excessivo reforçar, o sistema de conceitos deve ser compreendido como uma representação gráfica de aspectos internos, qualidades essenciais, sistemicamente relacionadas e relativas a um fenômeno mais amplo e que não poderiam ser tratados adequadamente em separado. Diferentemente da Figura 7 (página 104), cujo processo de decomposição da totalidade filogênese-ontogênese assumiu um formato final de três circunferências conceituais que representam qualidades gradativamente mais gerais na medida em que se aproximam de sua borda exterior, a Figura 8, assumiu um formato final um tanto mais complexo.

**Figura 8: Sistema conceitual sintético relativo ao fenômeno da Personalidade e elaborado a partir da análise do pensamento de S. L. Rubinstein.**



Fonte: Este autor.

Em meio ao gradativo desvelamento da relação sistêmica existente entre as propriedades gerais da Personalidade, evidenciou-se com grande nitidez sua dependência em relação ao sistema que configura a organização de suas qualidades essenciais decompostas neste processo. Dito de modo mais preciso, ao longo da investigação alguns processos, funções e fenômenos psíquicos revelaram possuir

uma importância principal na qualidade da unidade dialética que estabelecem para com a Atividade e no que se refere à formação e desenvolvimento da Personalidade. Este núcleo principal foi destacado na cor verde, precisamente no círculo verde que conecta os fenômenos psíquicos da Consciência, Vontade, Emoções, Aptidões e Caráter para com a Atividade, indicados nas elipses da mesma cor. Deste núcleo principal, também foram observados nexos essenciais estabelecidos para com outros fenômenos psíquicos, que vinculando-se àqueles nucleares se fazem presentes nas múltiplas manifestações particulares da Personalidade, o que justifica sua qualidade essencial. Graficamente, este segundo nível de decomposição é representado pelas conexões existentes entre as elipses verdes e os hexágonos amarelos. Por fim, destes últimos nexos derivaram outros representados pelas conexões entre os hexágonos amarelos e os trapézios laranjas.

Como representação gráfica sintética, a Figura 8, assim como os demais sistemas de conceitos elaborados, não tem a pretensão de apresentar todos os fenômenos que compõe a Personalidade. Nem mesmo as linhas que os conectam visa representar a forma final e total das conexões entre eles existentes. Representam uma síntese da instrumentalização metodológica deste processo investigativo, um recorte destacado e graficamente organizado com vistas a facilitar a visualização e a compreensão das conexões que se revelaram importantes para o tratamento do problema da constituição humana conforme analisado neste trabalho. É preciso considerá-los como propriedades essenciais que em unidade definem o fenômeno da Personalidade, estão todos em interação, mútua e recíproca influência, mas precisamente em relação à formação e desenvolvimento da Personalidade, revelaram conexões específicas que, na Figura 8, foram registradas na forma das linhas que conectam os vários conceitos e fenômenos destacados. Se compreendidos como fenômenos isolados ou independentes, ainda que em interação, não se fará possível a compreensão adequada da natureza da Personalidade e, metodologicamente, se perderá o foco na compreensão da totalidade filogênese-ontogênese que é a razão fundamental de todo o esforço investigativo e do uso destes recursos metodológico-instrumentais.

É preciso considerar ainda que foram deixados dois conceitos, do segundo nível de decomposição (os hexágonos amarelos) cujas conexões não foram apresentadas, precisamente, a Percepção e o Temperamento. Sua função é lembrar o caráter sintético do gráfico, que não pretende esgotar em uma figura apenas a

complexidade do fenômeno e, ao mesmo tempo, demarcar a presença de outros processos psíquicos intrínsecos à Personalidade cujo recorte específico do tratamento dado nesta pesquisa não os teve destacadas como elementos principais da presente análise. Que, evidentemente, não significa que não sejam essenciais e principais a partir de outras vias analíticas e interpretativas, já que ainda são essenciais à Personalidade.

Outro destaque também precisa ser feito em relação ao hexágono amarelo indicativo da Vivência-Experiência, nota-se que este ultrapassa os limites da Personalidade, graficamente representada pela linha azul. A razão disso está no caráter exterior e objetivo da experiência, ainda que sua vivência seja sentida e compreendida por meio dos fenômenos e conteúdos psíquicos interiores, os quais definirão o efeito final elaborado na Personalidade. Enquanto a experiência se conecta intrinsecamente à realidade exterior, objetiva, material, cultural e histórica, a vivência se caracteriza por sua qualidade subjetiva, seu tom emocional e sua dependência para com a Psique. Compartilham o mesmo espaço na medida em que, na especificidade do fenômeno Personalidade, completam-se como distintas qualidades que, pela Atividade, integram a unidade pessoa-realidade.

Por tudo isso, o sistema conceitual é aqui assumido enquanto um instrumento metodológico de uma investigação científica específica e materializada neste trabalho. Sua função é facilitar a determinação da natureza dos fenômenos analisados pela abstração de suas propriedades essenciais, desvelando desde a essência as formas como tais propriedades se manifestam na superfície do fenômeno. O sistema de conceitos, sustentado pelos significados que os definem em suas múltiplas relações, sintetiza graficamente o conjunto das abstrações caracterizadas pelas análises que o acompanham. Nesse sentido, Rubinstein (1968, p. 139-140, grifos do original) destaca alguns elementos acerca do objetivo e da investigação do pensamento científico:

1. O objectivo geral do conhecimento científico consiste: a) em determinar por meio de conceitos a natureza dos fenómenos estudados partindo da realidade sensorial directamente dada e abstraindo das circunstâncias acessórias, adventícias, que envolvem as propriedades essenciais dos fenómenos, e b) em explicar cientificamente de que modo as propriedades essenciais das coisas - fixadas nesses conceitos - se manifestam na superfície dos fenómenos percebida mediante os sentidos.
2. A investigação do conhecimento científico e, em particular, os exemplos anteriormente aduzidos demonstram que o pensamento alcança esse objectivo mediante duas operações fundamentais: a *análise* e a *síntese*. A investigação do pensamento como cognição do ser conduz à conclusão necessária de que a análise e a síntese constituem as operações fundamentais do pensar, de sorte que este pode caracterizar-se como

actividade analítico-sintética. Ao caracterizar o pensamento como actividade analítico-sintética, determinamos os seus atributos básicos e, ao mesmo tempo, mais gerais.

3. A investigação do conhecimento científico permite explicar em que consistem, realmente, a análise e a síntese na esfera do pensamento abstracto.

Por outro lado, apesar de seu valor instrumental enquanto ferramenta investigativa que materializa visual e graficamente a propriedade processual e relacional das qualidades humanas destacadas, facilitando a compreensão das múltiplas e mútuas interações entre os vários fenômenos observados, é certo que o sistema não se explica por si só. As análises que se seguiram têm justamente essa intenção, explicitar os modos como os fenômenos representados no sistema de conceitos da Personalidade interagem entre si determinando as múltiplas relações e transformações que caracterizam sua constituição e seu desenvolvimento enquanto processo revelador da totalidade filogênese-ontogênese humana.

## **2 O sistema de conceitos da Personalidade: uma análise de seus atributos e nexos essenciais.**

Como dito, os sistemas de conceitos, ilustrados na Figura 7 (página 104) e na Figura 8 (página 129), representam a síntese gráfica produzida no processo de investigação analítica do fenômeno em foco, também é da metodologia utilizada para a apreensão das propriedades essenciais deste fenômeno que deriva sua exposição, agora, argumentativa. Ao longo dos próximos argumentos, se observará o destaque no texto de tópicos relacionados aos nexos conceituais que compõem o sistema conceitual sintetizado na Figura 8. Tais destaques não representam diferentes partes separadas do título maior, tal como ocorre tradicionalmente com a divisão em capítulos das produções científicas. É comum à estrutura destas produções que cada capítulo possua uma certa independência dos demais outros sendo essa especificidade a razão principal de sua constituição separada enquanto capítulo, mesmo que no conjunto da produção possam dialogar entre si no tratamento de um certo problema da pesquisa. Isto não se dá, da mesma forma, nestes destaques que se seguirão e relativos aos nexos conceituais da Figura 8, ou seja, pouca contribuição ofereceria se sua leitura fosse tomada individualmente apenas.

A divisão do texto nestes tópicos destacados visa, nesse sentido, facilitar a navegação<sup>36</sup> entre os diferentes processos analisados, mas sem perder-se de vista a forma imbricada como se manifestam e a totalidade cuja compreensão é pretendida. Nesse sentido, o presente capítulo aprofundará o esforço analítico sintético com vistas à compreensão da constituição humana por meio do desvelamento das propriedades essenciais da unidade decomposta da totalidade filogênese-ontogênese, precisamente, aquela estabelecida ente Personalidade e Atividade, mediada pela Psique. Partindo da Personalidade, dos processos vinculados à sua formação e desenvolvimento, buscar-se-á revelar os modos como aqueles fenômenos psíquicos principais, destacados na Figura 8 (página 129), medeiam a função cumprida pela

---

<sup>36</sup> Me apropriado deste termo em seu sentido mais literal possível, navegar como ato de se locomover embarcado. O texto, e em especial sua estrutura, servindo de instrumento possibilitador do trânsito do pensamento sob a intensidade dinâmica do fenômeno Personalidade-Psique-Atividade aqui investigado. Por meio dele se fará possível a orientação do movimento da análise, como o navegador que segue atento e cuidadosamente rumo ao porto pretendido, mesmo que não possa contar com um caminho rígido, fixo e previamente estabelecido, tal como o fazem os carros nas estradas. Navegar, da forma como aqui foi utilizado, significa fazer o caminho investigativo ao percorrê-lo, na firmeza da busca pelo objetivo anteriormente estabelecido, mesmo que sob a inconstância de um fenômeno humano e vivo, mas na segurança da fundamentação teórica e metodológica que orientou cada ato deste estudo.

Atividade no movimento histórico, dinâmico e contraditório que caracteriza a constituição humana.

Dito isso, é possível retomar-se a ideia de que todos os processos psíquicos simultaneamente participam da formação e do desenvolvimento da Personalidade. Já foi comentado o modo como, pela Atividade, o humano interfere na realidade e toma consciência dos efeitos gerados por suas ações na própria realidade ao seu redor. Como visto, é essa tomada de consciência dos efeitos de sua própria conduta que possibilita ao homem o estabelecimento da intencionalidade de suas ações, seu planejamento e execução com vistas ao alcance de fins previamente definidos. Já foi dito que a consciência representa uma forma superior da Psique humana (RUBINSTEIN, 1972b) e, por esta razão, será a partir dela que a mediação psíquica dada entre a Personalidade e a Atividade poderá ser inicialmente analisada em profundidade.

### *2.1. A consciência e a consciência-de-si: fundamentos da concepção do "eu" e do mundo revelado.*

Obviamente a consciência se caracteriza como uma propriedade psíquica essencial e especial da Personalidade, seus efeitos e sua importância se relacionam ao modo como a consciência participa de todos os fenômenos intrínsecos ao processo de filogênese-ontogênese humana, dialeticamente influenciando e sofrendo a influência de todos eles. Assim como a Personalidade, a consciência se forma e se desenvolve na Atividade, ergue-se sobre as possibilidades postas pela natureza fisiológica, mas a ultrapassa na medida em que, simultaneamente, se constitui enquanto produto histórico. É um fenômeno reflexivo, assim como todos os demais processos psíquicos, é a imagem mental elaborada pela Atividade reflexa cerebral acerca dos objetos, seres e fenômenos com os quais os sujeitos se relacionam em suas práticas sociais, sinteticamente, a “sensação, a percepção, a consciência, são a *imagem* do mundo exterior (RUBINSTEIN, 1968, p. 43, grifo do original)”. Pela consciência se faz possível a separação cognoscitiva entre a pessoa e sua realidade e que, conseqüentemente, contraditória e complementarmente são reunidas enquanto unidade pessoa-realidade pela Atividade. Configura-se, dessa forma, como **condição** e **produto** da Atividade.

Com o desenrolar da actividade laboriosa do homem, que encontra a sua expressão material em certos produtos, a consciência do homem, que se vai constituindo e desenvolvendo no processo desta actividade, determina-se pelo ser objectivo da cultura material e espiritual, historicamente surgida. O <<produto do cérebro>>, a consciência, converte-se num produto *histórico*. A génese da consciência está indissolúvelmente ligada à formação da personalidade humana, com a sua separação do meio ambiente, com a sua confrontação com ele próprio como mundo objectivo que é o objecto da sua actividade. A formação da consciência objectiva, na qual o sujeito se defronta com o objecto, não é, no essencial, senão o aspecto ideal da formação da personalidade como sujeito real da prática social. A consciência só é possível sob a premissa de que o indivíduo [s]e<sup>37</sup> separe da natureza e adquira consciência da sua relação com ela, com os outros homens e consigo próprio. A consciência desenvolve-se no processo da actividade material, a qual faz mudar a natureza e no decorrer das relações materiais entre os homens. A consciência do homem, que este recebe com a *fala* e a linguagem, a forma de uma existência real e prática, desenvolve-se como produto da vida social do indivíduo (RUBINSTEIN, 1972a, p. 43-44, grifo do original e ajuste meu).

Vê-se que não é sem motivo o cuidado em diferenciar o fenómeno observado da forma como é tratado argumentativamente na elaboração deste texto. Mesmo que alertado previamente as motivações metodológicas do tratamento pontual dos diferentes fenómenos que constituem as propriedades essenciais da totalidade filogênese-ontogênese humana, faz-se necessária reiteradamente o retorno da própria argumentação, visando preencher as lacunas inevitavelmente deixadas. Tal desafio também justifica o modo como o sistema de conceitos foi assumido enquanto instrumento metodológico, na justa medida em que coloca a argumentação, que por sua natureza é sempre parcial e pontual, no conjunto das relações sistêmicas do fenómeno discutido em cada argumento separado.

Confirma-se a centralidade da Atividade enquanto elemento que estabelece a unidade pessoa-realidade, por outro lado, a Atividade por si só não é capaz de explicar o surgimento da consciência tomada enquanto um processo psíquico específico. Pela Atividade, o homem simultaneamente age sobre sua realidade e, dialeticamente, sofre as influências e experimenta as condições da realidade exterior, material e social, na qual agiu.

A consciência não é nenhuma força externa que, do *exterior*, oriente a actividade do homem. A consciência é uma premissa da actividade e, simultaneamente, é também, por vezes, o seu resultado. A consciência e a actividade do ser humano formam uma autêntica unidade (RUBINSTEIN, 1972a, p. 31, grifo do original).

---

<sup>37</sup> Novamente, possíveis erros datilográficos exigiram a análise comparativa com outra tradução, transcrevo pontualmente a oração ajustada a partir do original em espanhol: “[...] La conciencia sólo es posible bajo la premisa de que el individuo se separe de la naturaleza y adquiera conciencia de su relación con ella, con los demás hombres y consigo mismo (RUBINSTEIN, 1977, p. 36, grifo meu)”.

Enquanto imagem do mundo exterior, o surgimento e o desenvolvimento da consciência só se faz possível na medida em que aquelas influências e condições da realidade externa são vivenciadas, ou seja, na medida em que a Atividade reflexa cerebral faz revelar ao homem a existência dos objetos, seres e fenômenos com os quais este se relacionou. Mais precisamente, o homem a forma e a desenvolve na medida em que toma consciência da existência destes elementos da realidade exterior que agem sobre si, ao mesmo tempo em que toma consciência de si enquanto sujeito capaz de agir sobre essa realidade.

Os fenômenos psíquicos surgem durante o processo de ações recíprocas que se produz entre o sujeito e o mundo objectivo, processo que se inicia com a acção das coisas sobre o indivíduo. Nas coisas encontra-se a fonte de que procedem todas as representações acerca dessas coisas. A vinculação dos fenômenos psíquicos à realidade objectiva dá-se na própria origem de tais fenômenos, constitui a base da existência dos fenômenos psíquicos. Pelo seu próprio sentido e pela sua essência, a consciência é sempre um ter consciência de algo que se encontra fora dela. A consciência é o adquirir consciência de um objecto que se encontra fora dela; no processo que, em virtude deste acto, se produz, o objecto transforma-se e apresenta-se como sensação, como pensamento. Não se nega com isto, naturalmente, a diferença entre a consciência e o seu objecto, o ser; mas sublinha-se a unidade da consciência, da sensação, do pensamento, etc., com o seu objecto e também o facto de que a base dessa unidade se radica no objecto. Nesta concepção dos fenômenos psíquicos acha a sua expressão inicial o monismo materialista na teoria do conhecimento (RUBINSTEIN, 1968, p. 50-51).

Por meio da Atividade e da conseqüente tomada de consciência dos efeitos da própria conduta e da capacidade de intencionalidade da ação humana decorrente dessa consciência, o humano produz-se a si mesmo enquanto Personalidade. Mais do que isso, vê-se que a constituição do humano é intimamente vinculada ao modo como a pessoa se coloca conscientemente em relação ativa com a realidade na qual se inclui. Ainda que derivadas de um fenômeno essencialmente idêntico, a singularidade relativa ao gênero de vida e condições de existência de cada pessoa implicam, inevitavelmente, na constituição singular de distintas Personalidades, Psiques e modos de Atividade. Mas, ainda que singulares nas suas formas finais de manifestação na realidade, é correto afirmar que é comum a todas estas formas particulares o fato da atuação em sua realidade induzir transformações nas estruturas psíquicas fundamentais que participam da formação e desenvolvimento da Personalidade, expressos no desenvolvimento das qualidades já presentes e, especialmente, no surgimento de qualidades novas. Nesse sentido, à medida em que a consciência é elaborada e desenvolvida, torna-se **condição** de uma nova forma superior de prática social, mais precisamente, da Atividade intencional.

Considerada a estrutura sistêmica do fenômeno, vê-se também que pela prática social, na relação com a realidade e com outras pessoas, fez-se possível a distinção do “eu”, do **sujeito** da Atividade e que simultaneamente está **sujeito** aos efeitos gerados por esta no estabelecimento da unidade pessoa-realidade. Mais do que um “jogo de palavras” o que está posto como aspecto fundamental deste argumento é que a mesma pessoa que exerce a Atividade, experimenta os efeitos da Atividade que exerceu. É **sujeito** da Atividade e está **sujeito** aos seus efeitos. Qualidade dialética esta que se manifesta da mesma forma na consciência, ou seja, como efeito da Atividade o sujeito alcança a capacidade de se destacar do meio, de perceber-se como separado da realidade e capaz de agir intencionalmente sobre ela. Neste caso, a consciência se constituiu enquanto **produto** da Atividade. “A consciência do indivíduo concreto é *a unidade entre o experimentado e o conhecido* (RUBINSTEIN, 1972a, p. 17)”, a realidade exterior e sua própria realidade enquanto sujeito tornam-se objetivas, a percepção tanto de si próprio enquanto sujeito que existe objetivamente, quanto da objetividade da realidade exterior, material e social, são sintomas de uma consciência em constituição e em desenvolvimento.

*Para a consciência do sujeito, o ser apresenta-se sempre como realidade objectiva que se lhe contrapõe. Onde há consciência há também esta contraposição; onde há consciência o ser apresenta-se, perante ela, com esta propriedade. A consciência não pode surgir sem se relacionar com o ser na qualidade de realidade objectiva [...] (RUBINSTEIN, 1968, p. 72, grifo do original).*

A consciência da realidade objetiva somada a consciência de sua capacidade de agir sobre essa realidade, elevam o humano a uma condição de poder estabelecer planejamento e intencionalidade de suas ações frente aos efeitos que produzirão naqueles objetos, seres e fenômenos que lhes são conhecidos. Suas ações tornam-se ações sobre um mundo real e com vistas ao alcance de fins objetivados, o planejamento destes fins só é possível pois se tem a consciência simultânea da capacidade de ação sobre a realidade e dos efeitos que tal ação gera. Os objetivos intencionados só podem ser alcançados se ações específicas se derem sobre objetos também específicos, o que modifica a qualidade da consciência do sujeito em relação à realidade objetiva. Os objetos, seres e fenômenos da realidade, que inicialmente tiveram sua existência revelada (sua existência em-si, objetiva), tornam-se instrumentos, meios, para o alcance daqueles objetivos (existência para-si). A consciência, que de início surge como resultado da Atividade, dessa forma, dialeticamente torna-se condição de uma forma superior da própria Atividade ao

modificar os modos como o homem compreende sua realidade, ao mesmo tempo em que modifica a forma como a Atividade humana é constituída.

O ser existe, também, independentemente do sujeito, mas, *como* objecto, correlaciona-se com o sujeito. As coisas que existem independentemente do sujeito convertem-se em objectos à medida que aquele entra em relação com elas e as coisas, como coisas para nós, se incorporam no processo cognitivo e de acção do homem. No mundo material, o ser converte-se em realidade *objectiva* no sentido de objecto para o sujeito, quando, no decurso da evolução, surgem os indivíduos capazes de adquirir consciência desse mesmo mundo, capazes de entrar no conhecimento dele. Então o ser apresenta-se neste papel, neste aspecto (a realidade objectiva é o ser que existe inclusive à margem da relação com o sujeito, é a coisa em si que se converte em coisa para nós) (RUBINSTEIN, 1968, p. 72-73, grifos do original).

Se a formação da Personalidade se configura enquanto fenômeno que depende, entre outros fatores, do modo como os sujeitos se colocam ativa e conscientemente em relação com a realidade, só se faz possível a compreensão dos processos de formação da Personalidade em sua relação simultânea e mútua influência para com a formação da consciência. O esforço de abstração do processo de constituição humana, analisado a partir da totalidade filogênese-ontogênese, gradualmente revela sua complexidade a partir das relações e tensões que suas propriedades essenciais apresentam, neste caso, a formação e o desenvolvimento da Personalidade, pela e na Atividade mediada pela consciência, compreendida enquanto um fenômeno essencialmente psíquico.

Destas tensões e de suas contradições internas, estabelecem-se as bases causais de elaboração de outras novas qualidades essenciais, como a consciência-de-si por exemplo, que pouco a pouco vão integrando o complexo fenômeno que fora anteriormente sintetizado na forma do sistema de conceitos.

Mas se a personalidade não pode ser atribuída à consciência nem à consciência de si mesmo, sem estas é também impossível. O ser humano só é personalidade, enquanto se destaca da natureza, e as suas relações com a natureza e os outros indivíduos são-lhe dadas como relações pelo facto de possuir consciência. O processo de formação da personalidade humana contém, portanto, como componente inexpugnável a formação da sua consciência e da sua autoconsciência ou consciência de si mesmo. É aqui que assenta o processo evolutivo da personalidade consciente. [...] A personalidade como sujeito consciente não só toma conhecimento do ambiente, como também toma consciência de si própria nas suas relações com o ambiente que a rodeia. Se é impossível atribuir o indivíduo à consciência-de-si, ao seu <<eu>>, é também impossível separar uma da outra. Por isso o último e concludente problema que se nos depara no âmbito da investigação psicológica da personalidade é o problema da consciência-de-si (ou autoconsciência), o problema da pessoa como <<eu>>, que como sujeito se atribui tudo o que o ser humano faz, todos os actos e obras de que ele foi a causa e que conscientemente se responsabiliza por eles como seu autor e criador. O problema da investigação da personalidade não termina

ainda com o estudo das suas características psicológicas, das suas aptidões, do seu temperamento ou do seu carácter; este problema termina com a investigação e o estudo da consciência-de-si da personalidade (RUBINSTEIN, 1973e, p. 121).

Tal como os demais processos psíquicos, a constituição dessa forma superior de consciência, a de consciência-de-si, se relaciona aos mesmos fenômenos anteriormente já analisados, mais precisamente, à forma como o sujeito atua em sua realidade, as influências e as condições que vivencia desta realidade a partir de sua conduta, os tipos e a qualidade de sua Atividade e o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado junto ao conjunto de suas propriedades internas que condicionam a forma como sua conduta é estabelecida. Nesse sentido, a consciência-de-si não representa um anexo, uma habilidade nova na forma de um apêndice, que uma vez constituída é somada ao conjunto dos fenômenos psíquicos já existentes. Ela representa, na verdade, o efeito de uma organização qualitativamente nova e mais sofisticada da Personalidade em contínuo processo de transformação evolutiva, em outras palavras, é uma qualidade estrutural nova da Psique derivada do processo de desenvolvimento de cada Personalidade.

A tomada de consciência de si mesmo como <<eu>>, é, portanto, consequência de uma evolução. Assim o desenvolvimento da consciência-de-si produz-se na formação e desenvolvimento da consciência efectiva de si próprio do indivíduo como sujeito real da actividade. A consciência-de-si não se edifica externamente sobre a personalidade, mas está implicada nela; é por isso que também não possui nenhuma linha evolutiva independente que se processe separadamente do desenvolvimento da personalidade, e cujo caminho ou via se reflecte na evolução da personalidade, mas sim está implicado neste processo evolutivo como factor, aspecto ou componente (RUBINSTEIN, 1973e, p. 122).

Como síntese dessa formação simultânea e inter-relacionada da Personalidade e da consciência, possibilitada pela Atividade, emerge uma qualidade nova, mais refinada, precisamente, a consciência-de-si, o “eu”. A percepção da distinção entre o sujeito e a realidade, consequentemente a percepção da capacidade de agir sobre essa realidade e de gerar efeitos nela, a capacidade de estabelecer conscientemente seus objetivos e de intencionalmente assumir uma posição ativa na orientação da conduta e, finalmente, a possibilidade de vivenciar as influências da realidade e das condições concretas na qual se encontra ao agir sobre ela, são condições que sustentam a possibilidade de constituição deste “eu”.

A consciência-de-si, dessa forma, não surge apenas como um agregado dos processos de formação da Personalidade e da consciência, surge como um elemento psíquico novo e que, ao surgir, reorganiza a essência daqueles processos em

formação, transforma-os qualitativamente. Não são três distintos processos paralelos em formação e desenvolvimento, são um único processo organizado em um nível superior, qualitativamente mais complexo e que em sua essência integra fenômenos marcados por distintas especificidades. São a manifestação concreta da constituição humana aqui investigada e expressa no movimento de formação e desenvolvimento da Personalidade consciente, do sujeito histórico da Atividade. Por isso, são a personificação de um humano assumido em sua totalidade e não dissecado em diferentes qualidades, físicas, sociais e/ou psíquicas (cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais), que o integram.

Seja como for, qualquer indivíduo, que é um ser social consciente, um sujeito da prática e da história, representa uma personalidade. Ao determinar as suas relações com os outros seres determina-se a si próprio. Esta consciente auto-determinação manifesta-se também na consciência-de-si. A personalidade na sua existência efectiva, na sua autoconsciência, significa aquilo que um indivíduo que se torna consciente como sujeito chama o seu próprio <<eu>>. O <<eu>> é a pessoa na sua unidade, na unidade de todos os aspectos do seu ser, aqueles que se reflectem na consciência-de-si. [...] Na realidade, a personalidade não se deixa limitar à consciência-de-si e a personalidade espiritual não se cria por cima da física e da social. Só existe uma personalidade unitária, que é o homem de carne e osso, que é um ser social consciente. Aparece como <<eu>>, sempre e quando toma consciência do desenvolvimento da consciência-de-si como sujeito da sua actividade prática e teórica (RUBINSTEIN, 1973e, p. 127).

Uma forma especial de prática social que possui uma importância fundamental no desenvolvimento da consciência-de-si é a fala. Pela fala a consciência da existência de si mesmo, dos objetos, seres e fenômenos da realidade, assim como de sua própria Psique podem ser exteriorizados e tornados objeto da consciência do outro com o qual se relaciona. A criança, ao desenvolver a fala, aprofunda a consciência que possui de si mesma observando os modos como sua conduta afeta os outros e a realidade à sua volta. Com a fala, intensifica sua capacidade de agir sobre aqueles outros e aquela realidade na qual se insere, influencia as pessoas por sua fala e, inclusive, influencia a forma como estas outras pessoas agirão consigo e com a realidade. Tomar consciência desta capacidade dada pela fala e, especialmente, assumir o uso voluntário da fala como instrumento de sua Atividade consciente e intencional é evidência do desenvolvimento.

Outro grau essencial na história da consciência-de-si é também o desenvolvimento da fala. A fala é uma forma de existência do pensamento e da consciência na sua unidade e desempenha uma considerável função no desenvolvimento da consciência infantil. Ao mesmo tempo aumenta consideravelmente as possibilidades de influência na criança, modificando assim também as suas relações recíprocas com o ambiente. Em vez de ser apenas objecto dos actos dos adultos, a criança consegue, através do

domínio da fala, a possibilidade de orientar os actos dos indivíduos que a rodeiam à sua vontade e de influir no mundo através dos outros indivíduos. Todas estas transformações no comportamento da criança e nas suas relações recíprocas com o mundo que a rodeia, quando toma consciência delas, originam transformações na sua consciência e estas transformações originam por sua vez uma transformação no seu comportamento e na sua relação interna com o próximo (RUBINSTEIN, 1973e, p. 124).

O “eu” é, nesse sentido, o próprio sujeito histórico da Atividade, cuja dissecação em diferentes elementos, sejam físicos (constituição física, aparência, condições do sistema nervoso, etc.), sociais (estudante, filho, pai/mãe, homem, mulher, professor, etc.) e/ou psíquicos (consciência, carácter, temperamento, emoções, etc.) não poderiam defini-lo em sua complexa totalidade e em suas múltiplas formas de manifestação na realidade concreta, nos diversos sujeitos. A compreensão deste “eu” depende, desse modo, das diferentes formas como suas propriedades essenciais se formaram, se desenvolveram e se organizaram naquela singularidade específica de um determinado “eu” particular. Sua compreensão, mais precisamente, a compreensão dos modos como se deu sua constituição, tomada em sua generalidade de situações, exige que sejam consideradas as particularidades de suas propriedades essenciais.

Para a devida compreensão dos modos como se dá a constituição da Personalidade, em sua multiplicidade de arranjos possíveis, é fundamental que se destaque o movimento do desenvolvimento dos processos psíquicos que a medeiam na unidade estabelecida para com a Atividade. É seguro dizer que neste aspecto se revela uma das principais contribuições deste trabalho em particular. Neste movimento, se apresentam diferentes oportunidades, ritmos e níveis de desenvolvimento dos elementos psíquicos e que, considerados em seu conjunto, respondem pela multiplicidade das Personalidades reais, ainda que entre elas se observe condições objetivas de vida semelhantes. Consequentemente, pessoas diferentes apresentarão arranjos destas propriedades internas absolutamente distintas se comparadas entre si, mesmo compartilhando uma série de elementos em comum, por exemplo a idade, a família, a escola, a língua etc. Inclusive uma mesma pessoa, nos diferentes momentos de sua vida, apresentará um arranjo distinto destas propriedades internas. Enquanto fenómeno sistêmico, estas modificações das propriedades internas da Personalidade determinarão diferentes formas de consciência, de consciência-de-si e de Atividade do sujeito em sua realidade, consequentemente diferentes vivências destas influências e das condições de vida na

realidade na qual se insere. Como resultado dessa dinâmica entre os diferentes ritmos de desenvolvimento e os diferentes efeitos desse desenvolvimento na conduta, cada sujeito experimentará de um modo próprio e particular, específicas modificações de seus estados psíquicos, de sua consciência, de sua Atividade e das formas de se relacionar com os objetos, seres e fenômenos da realidade.

No desenvolvimento da personalidade e da consciência-de-si existe um grande número de níveis. Está, portanto, implicado nos acontecimentos vitais da pessoa tudo o que converte efectivamente o ser humano num sujeito independente da vida social e pessoal, como por exemplo, a aptidão que inicialmente se desenvolve na criança, de se ajudar a si própria, e finalmente, no jovem e no adulto o início da sua própria actividade laboral, que o torna materialmente independente. Cada um destes acontecimentos externos possui também o seu aspecto interno; a objectiva e externa alteração das relações recíprocas do indivíduo com o ambiente que se reflecte no seu conhecimento, modifica também o estado psíquico interno do homem, a sua consciência e a sua relação interna, tanto em relação ao próximo como em relação a si mesmo (RUBINSTEIN, 1973e, p. 124).

Estas propriedades essenciais que constituem a totalidade deste “eu”, pela Atividade, se relacionam com a realidade e com os demais sujeitos, sofrendo dessa forma as influências determinadas pelos limites e pelas possibilidades postas por essa realidade exterior, social, material e histórica. Tudo isso, simultaneamente à constituição deste “eu” no processo de formação de sua Personalidade e de sua consciência. Novamente, a Atividade se destaca enquanto elemento mediador da unidade pessoa-realidade. Mas, como visto, a Atividade possibilita e depende da capacidade de previsão e estabelecimento de objetivos a serem alcançados a partir dela. Mais precisamente, no processo de formação e desenvolvimento da Personalidade, faz-se fundamental a intencionalidade das ações que estabelecerão a Atividade na relação pessoa-realidade.

Agir intencionalmente visando objetivos específicos corresponde a uma qualidade de Atividade que depende do estabelecimento de algumas condições, primeiramente a condição de independência. As capacidades de agir independentemente e intencionalmente correspondem a grandezas diretamente proporcionais. Quanto maior a capacidade de agir com independência, maior será a capacidade do sujeito de orientar a própria conduta visando o atingimento de fins estabelecidos intencional e antecipadamente. O mesmo vale para o inverso, quando menor a capacidade de determinado sujeito agir com independência, ou seja, quanto maior for sua dependência de outros fatores como o comportamento alheio, menor será sua capacidade de orientar intencionalmente sua própria conduta para atingir

determinados fins, já que tais fins dependem, em larga medida, da conduta de outros ao seu redor.

Esta qualidade de independência é variável e se relaciona ao nível de desenvolvimento do sujeito em si e às condições da realidade exterior na qual se insere. A criança, o adolescente e o adulto evidentemente possuirão diferentes possibilidades de agir com independência o que, conseqüentemente, lhes possibilitará diferentes formas de organização e desenvolvimento de sua conduta a partir dos fins intencionalmente objetivados. A consciência-de-si, especialmente dos limites das próprias capacidades de atuação na realidade, a consciência dos objetos, seres e fenômenos com os quais pode agir e, ainda, dos efeitos que essa ação pode gerar, são condições fundamentais para que se defina o nível possível de independência e de intencionalidade da Atividade. Deduz-se disso que, tanto a capacidade de independência quanto a de agir intencionalmente são variáveis e estão condicionadas ao conjunto do desenvolvimento global da Personalidade. São, por isso, também passíveis de desenvolvimento.

A independência do sujeito não é simplesmente a aptidão para resolver independentemente uma tarefa. Esta independência tem inerente a aptidão, ainda mais essencial, de apresentar independente e conscientemente determinadas tarefas e finalidades e de estabelecer a orientação da própria actividade. Isto requer um intenso trabalho interno, tem como condição a aptidão de pensar independentemente e está relacionado com a elaboração de uma ideologia unitária. Este trabalho processa-se apenas na criança que está a crescer e no adolescente. É nesse momento que se elabora o pensamento crítico, quando se forma a ideologia; depois, a entrada na vida independente põe ao jovem involuntariamente, e com especial clareza, a pergunta para que serve e para que sente inclinações e aptidões específicas; tal facto indu-lo a reflectir mais seriamente e leva-o a um considerável desenvolvimento da consciência-de-si (RUBINSTEIN, 1973e, p. 125).

No que se refere às potencialidades de instrumentalização educacional que emergem deste ponto da investigação da Personalidade a partir das formas como nela está imbricada a formação e o desenvolvimento da consciência, é seguro dizer que foram apontados diversos elementos de grande valor e orientadores de uma possível formação para o desenvolvimento integral e harmonioso humano. Sinteticamente, verificou-se a centralidade da fala enquanto Atividade intimamente vinculada à constituição e ao desenvolvimento da consciência e da consciência-de-si. Nesse sentido, a fala se revelou como uma Atividade especial na medida em que estabelece a unidade fundamental necessária para constituição humana, externo-interno ou pessoa-realidade, e especialmente, pela qualidade dos impactos que gera nos conteúdos e na estrutura do pensamento e da consciência.

Da mesma forma, também se verificou a importância da independência e da intencionalidade nos modos como a consciência se elabora e se desenvolve. Estabelecer condições para que se forme e se desenvolva uma capacidade de agir de modo independente e intencional, ao mesmo tempo em que se instrumentaliza a fala no conjunto das Atividades desenvolvidas nos processos educativos, escolares ou não, certamente oferecerá condições mais seguras para a organização de um processo educativo com vistas ao desenvolvimento integral e harmonioso humano.

Revelar a forma como determinada qualidade psíquica surge e se desenvolve é fundamental para o cumprimento dos objetivos desta investigação, da análise do surgimento e das possibilidades de desenvolvimento da consciência-de-si, emerge a aptidão para agir intencionalmente como um fator condicionador fundamental da conduta. Conseqüentemente, a aptidão para agir intencionalmente se relaciona ao processo maior do desenvolvimento da Personalidade na medida em que tal processo é estreitamente relacionado à forma como cada sujeito ativamente se relaciona com sua realidade.

O risco, próprio de uma herança positivista do pensamento científico, é entender-se tal processo evolutivo como uma série de etapas organizadas sob a forma de uma causalidade linear, tal como se derivadas de uma simples maturação fisiológica que amplia os limites das capacidades individuais de cada sujeito ao longo de sua vida. De fato, trata-se de um processo evolutivo, dado o fato de se tratar essencialmente do fenômeno do desenvolvimento humano manifesto ao longo do processo de sua constituição. A diferença, fundamental para a devida compreensão, está no fato de que nesta perspectiva teórica o desenvolvimento se caracteriza por uma série de modificações quantitativas e que, em momentos marcantes e especiais, produzem uma modificação qualitativa do conteúdo psíquico de determinado sujeito. Modificações estas, quantitativas e qualitativas, que não se subordinam a uma causalidade linear específica, como o amadurecimento biológico ou um determinismo mecânico externo, mas resultam de uma multiplicidade de influências recíprocas, psíquicas, fisiológicas, externas e históricas, mútuas e contraditórias, vivenciadas pelos sujeitos que se constituem ao interagirem com sua realidade.

Nesse sentido, cada nexos decomposto da Personalidade e apresentado nos tópicos deste capítulo, caracterizam-se como elementos psíquicos gradualmente elaborados, mas que se destacam dado o impacto qualitativo que deles é gerado ao longo do desenvolvimento humano intrínseco ao processo de sua própria constituição,

da formação e do desenvolvimento de si enquanto Personalidade. Metodologicamente a construção do texto implica certa divisão que, em hipótese alguma deve ser confundida como a expressão de uma linearidade do fenômeno. No processo de sua ontogênese, as habilidades e qualidades que o sujeito forma e desenvolve promovem uma verdadeira superação de si mesmo, transformando-o qualitativamente. Somente assim os destaques dos fenômenos decompostos da análise da Personalidade poderão ser compreendidos enquanto manifestação efetiva de um fenômeno sistêmico.

## *2.2 A vontade: substância do agir intencional e do consciente protagonismo humano.*

Se a constituição humana, na forma daquele “eu” anteriormente analisado, não pode se resumir ao funcionamento de seus aspectos parciais, sejam eles físicos, sociais ou psíquicos, certamente não pode ser alcançada sem eles. Dentre estes, o corpo possui um papel importante na constituição do “eu” e no desenvolvimento da vontade. “O primeiro nível da formação da personalidade como sujeito independente, que se destaca do ambiente, está relacionado ao domínio do próprio corpo e ao aparecimento dos movimentos voluntários (RUBINSTEIN, 1973e, p. 123)”. Mas o surgimento e desenvolvimento da vontade não ocorre de modo isolado e independente dos demais outros processos psíquicos simultâneos.

Se destaca a função exercida pela conduta e pela consciência na gênese da vontade. O bebê, por exemplo, a princípio chora em função do desconforto físico experimentado ao sentir fome, dado o funcionamento reflexivo fisiológico e instintivo de seu sistema nervoso, o choro representa o efeito comportamental do estímulo sensorial vivenciado pelo desconforto (dor) provocado pela fome, pelas cólicas, ou outras razões diversas. Uma vez que a existência do bebê está inserida em uma realidade exterior essencialmente histórica, social e material, seu choro, ainda que inicialmente instintivo, é acompanhado de efeitos, de modificações dessa realidade que contam com a interação com outros humanos, por exemplo, na figura da mãe/pai que o alimenta, acalenta, afaga e acolhe em decorrência do choro manifesto. Novamente, é a conduta humana que simultaneamente gera modificações na realidade e que implica a vivência das influências e das condições dessa realidade com a qual se relaciona. De um impulso fisiológico de resposta ao estímulo desconfortável experimentado, o choro se torna a Atividade capaz de estabelecer a

unidade pessoa-realidade. É desvelada ao bebê a existência da realidade ao vivenciar os efeitos de seu próprio choro, é desvelada sua capacidade de interferir na realidade por meio desta conduta específica, toma consciência dos efeitos gerados por ela e alcança a condição de agir, intencionalmente, com vistas a alcançar um objetivo previamente desejado. Ter a consciência e a memória dos resultados de sua Atividade é, nesse sentido, condição para a subordinação da conduta pela vontade, ou seja, do desenvolvimento da intencionalidade de suas ações.

O desenvolvimento da vontade na criança começa quando ela atinge a capacidade de dominar os seus movimentos. Para poder levar a cabo actos volitivos, deve saber dominar os seus órgãos e o seu corpo, deve aprender a executar movimentos voluntários. A criança, de início, conhece apenas os movimentos impulsivos, reflexos e instintivos. Os movimentos voluntários são aprendidos quando ela recorda os resultados aos quais foi involuntariamente conduzida pelos movimentos impulsivos e reflexos (RUBINSTEIN, 1973c, p. 242).

O exemplo do bebê e o ato instintivo do choro representam um elemento de suma importância no conjunto do pensamento rubinsteiniano e que singulariza o modo como S. L. Rubinstein define a Atividade. Comparativamente, Leontiev (2004), estabelece uma interessante análise da atividade<sup>38</sup> relacionando-a ao conceito marxista do trabalho. De modo sintético, apresenta três qualidades essenciais que a definem: sua natureza social, seu caráter objetual que a orienta e, por fim, a capacidade deste objeto satisfazer os motivos geradores da própria atividade. Ilustra sua análise com o exemplo do caçador que espanta sua caça, a princípio tal ação poderia parecer contrária a ideia da atividade leontieviana já que espantar a caça não satisfaria a necessidade de alimentação do caçador. Mas na medida em que o caçador compõe um grupo maior de outros caçadores, espantar a caça poderia, neste caso, representar uma ação que contribuiria para a satisfação de seus motivos, na medida em que consciente do trabalho coletivo e articulado, direcionar a caça para a direção correta ampliaria as chances de sucesso daqueles caçadores.

Vê-se claramente que, no exemplo do bebê anteriormente apresentado, não se fazem presentes estas qualidades da atividade leontieviana. Na medida em que o comportamento choro se manifesta enquanto resultado de um ato instintivo, um reflexo do desconforto causado pela fome ou pela dor, não apresenta em si a consciência de algum objetivo a ser alcançado e também não se dirige

---

<sup>38</sup> Neste ponto, utilizo o termo atividade em minúsculo como referência ao conceito em Leontiev (2004) já que ao longo do texto sua escrita em maiúsculo, Atividade, fez referência ao modo como S. L. Rubinstein a definiu.

intencionalmente a nenhum objeto ou pessoa que o motiva e que fosse capaz de satisfazer-lhe alguma necessidade. Pelo contrário, este choro instintivo é vazio de significado para o bebê que o manifesta, mas ainda assim, fundamentalmente útil para este bebê. Rubinstein (1972b, p. 36) define como instinto aquela conduta que se manifesta “absolutamente sem conhecimento e sem ter em conta o seu significado ou as suas conseqüências, mas a sua <<utilidade>> para o organismo é indiscutível”. De modo mais preciso, o instinto representa uma expressão da filogênese humana, manifestações comportamentais resultantes da evolução da espécie que independem do aprendizado e que são de grande utilidade para os sujeitos, em especial, numa fase tão prematura de seu desenvolvimento como o caso do bebê ilustrado.

Compreendem-se também, quase sempre, por instintos, os actos de comportamento mais ou menos complicados que se realizam repentina e independentemente da aprendizagem ou da experiência individual. Trata-se aqui de um resultado, fixado hereditariamente, do desenvolvimento filogenético. [...] Estas faculdades não requerem nem exercício nem aprendizagem ou experiência pessoal (RUBINSTEIN, 1972b, p. 35).

A ausência da consciência da realidade exterior, da consciência-de-si, de sua capacidade de atuar nesta realidade, dos efeitos que sua ação provoca nessa realidade, a conseqüente incapacidade de estabelecimento de uma conduta intencional, enfim, tudo isso poderia sugerir a inviabilidade do tratamento deste choro instintivo enquanto Atividade. Porém, é fundamental que não se perca de vista que a Atividade em S. L. Rubinstein se caracteriza enquanto um fenômeno histórico que se forma e se desenvolve junto à formação e desenvolvimento da Personalidade e da Psique ao longo do processo maior de constituição humana. Como fenômeno histórico, sua constituição depende da unidade pessoa-realidade, unidade esta que só se forma na ativa relação estabelecida pelo sujeito com a realidade na qual se insere. Ainda que instintivo, este choro guarda em si a qualidade mais essencial do trabalho no sentido materialista histórico-dialético do termo, a capacidade de agir e modificar a realidade e modificar a si mesmo a partir da transformação das influências que essa realidade exerce sobre si em função da modificação nela empreendida.

Diferentemente de Leontiev (2004), vê-se que em S. L. Rubinstein as manifestações comportamentais instintivas, filogeneticamente estabelecidas na espécie humana, podem representar ontogeneticamente a Atividade em sua gênese histórica. Ainda que desprovida da totalidade das qualidades que a definem, já se mostra suficientemente eficaz em sua capacidade de estabelecer a unidade pessoa-realidade e de alicerçar as condições fundamentais para que a consciência (da

realidade, de si, da capacidade de agir na realidade e dos efeitos derivados desse agir) e a vontade se formem. Evidentemente outros estudos são necessários para se estabelecer com mais clareza as aproximações e distanciamentos que marcam o pensamento de ambos os autores. No entanto, para os fins deste trabalho, a ilustração do choro do bebê oferece grande contribuição para a compreensão da especificidade do modo como a constituição humana pode ser compreendida a partir da unidade Personalidade-Psique-Atividade derivada da totalidade filogênese-ontogênese humana.

A unidade dialética exterior-interior estabelecida pela Atividade tem nesse exemplo uma oportunidade privilegiada de sua verificação analítica, vê-se que o caráter determinante das influências exteriores é notório dada a dependência que o desenvolvimento da consciência apresentou em relação à vivência destas influências específicas. Neste caso, objetivada na forma como o bebê é alimentado, acalentado, afagado e acolhido pela mãe/pai. Mas é fundamental que se note, simultaneamente, que a vivência desta influência exterior também foi determinada pela Atividade do choro apresentado pelo bebê, é precisamente esta conduta que desencadeou um tipo particular de influência exterior vivenciada pela pessoa que chora. Por sua vez, a Atividade manifesta pelo sujeito é dependente de suas qualidades interiores, inicialmente o choro se caracterizou como simples ato instintivo, mas a medida em que toma consciência da dialeticidade presente entre sua atuação no mundo e a influência vivenciada a partir dela, eleva-se a uma condição qualitativamente superior. Neste ponto, sua Atividade começa a manifestar uma qualidade nova na medida em que passa a se caracterizar como uma expressão de sua vontade.

Vê-se que o processo de formação e desenvolvimento da consciência do bebê faz desvelar a existência e a influência da realidade exterior, são os elementos desta realidade que gradativamente passam a compor o conteúdo gnosiológico de sua consciência, transformando, motivando e estabelecendo novos sentidos que, por sua vez, determinam novos padrões comportamentais. A imitação surge neste momento como uma qualidade de conduta nova, não mais resultante de meros reflexos fisiológicos como o choro proveniente da dor, mas como um ato consciente, intencional e previamente dependente da consciência do próprio corpo e do domínio de suas funções motoras. Dialeticamente, a consciência e a vontade que resultam inicialmente da prática social, tornam-se também suas condições pois passam a mediá-la, a condicionar o modo de agir.

Toma consciência de si próprio, de seu corpo e do mundo ao seu redor em uma realidade que é essencialmente social e que já lhe apresenta pronta uma série de propriedades específicas. O sujeito nasce, cresce e se desenvolve em uma família, comunidade e país que já possuem sua cultura, sua língua, suas formas de conduta previamente existentes. Tomar consciência do mundo, de si e desenvolver sua vontade se dá em um contexto no qual torna-se possível o desenvolvimento de habilidades novas imitando o mundo ao seu redor. Movimenta-se, engatinha e depois anda, pela vontade de exercício da autonomia e independência que os demais ao seu redor apresentam. Fala pela vontade que manifesta sua necessidade de comunicação, objetivamente já existente na língua de seu povo. Estas e tantas outras habilidades que expressarão seu desenvolvimento pessoal, tem o início de seu aprendizado nos processos de imitação.

Esta elaboração dos movimentos voluntários, naturalmente, não conduziria a nenhum resultado verdadeiro se se baseasse apenas na própria <<experiência>> da criança. Mas o domínio dos movimentos voluntários efectua-se no ambiente dos adultos e sob a sua orientação. O que importa para isso é o instinto ou impulso de imitação. Os primeiros movimentos imitadores verificaram-se já em criança de três a quatro meses de idade (RUBINSTEIN, 1973c, p. 242).

E mais:

Só a partir da própria experiência da criança, da imitação e da aprendizagem se produz o domínio dos movimentos cada vez mais subtis e complicados, a sua diferenciação e a sua coordenação. O desenvolvimento dos movimentos voluntários possibilita os primeiros actos volitivos racionais da criança, que se orientam para a realização de um desejo, para a consecução de um fim (Idem, p. 243).

Quanto mais rica e complexa se torna sua Personalidade ao longo de seu desenvolvimento pessoal, incrementam-se novas motivações para o controle voluntário da própria conduta. O controle intencional dos movimentos se torna uma Atividade com a qual se faz possível o agir voluntário sobre outros humanos, influenciando seus comportamentos e subordinando seus efeitos à realização de objetivos desejados. Complementarmente, são desenvolvidas as habilidades necessárias à locomoção, desenvolvendo sua capacidade de agir intencional e independentemente, singularizando a pessoa como sujeito da Atividade consciente, desde a mais tenra idade, por exemplo, no esforço de alcançar e manipular determinado objeto. E mais, na medida em que refina sua capacidade de movimentos voluntários, seja no domínio independente de objetos ou na locomoção autônoma,

também modifica as formas como se relaciona com a realidade ao seu redor e, especialmente, com os demais sujeitos.

Outro degrau neste caminho é o início do andar de pé e a locomoção autónoma ou independente. Também neste segundo nível, como no primeiro, importa menos a técnica deste actuar em si que a modificação das relações recíprocas com os indivíduos que o rodeiam, a qual se forma mediante a possibilidade da locomoção autónoma, tal como também o domínio independente de um objecto através dos movimentos de preensão (RUBINSTEIN, 1973e, p. 123).

A ontogênese humana, como visto, se dá na própria vida da Personalidade, condição essa que se forma e se desenvolve mediados na simultânea formação e desenvolvimento de demais outros fenômenos psíquicos, como a consciência e a consciência-de-si. Enquanto fenômenos sociais e históricos, surgem na unidade pessoa-realidade estabelecida pela prática social, são produto da Atividade humana, expressões fenomênicas da unidade Personalidade-Psique-Atividade. Simultaneamente, na medida que se formam e se desenvolvem, transformam o próprio sujeito, sua conduta e, ao mesmo tempo, a realidade ao seu redor. Por isso, são também condição da Atividade, dos modos como esta se realiza. O corpo, ou mais precisamente, o domínio do próprio corpo se caracteriza nesse contexto como um importante momento inicial da formação da consciência e da intencionalidade necessária para o estabelecimento da Atividade, com a qual, a Personalidade se faz possível. É por isso, tal como apresentado na Figura 8 (página 129), **o corpo e os movimentos voluntários** medeiam a relação da consciência para com a consciência-de-si, participam de seu desenvolvimento e representam elementos essenciais da constituição do “eu”.

O ser humano refere o seu corpo à sua pessoa, enquanto o domina; os seus órgãos são os primeiros instrumentos da sua influência no mundo. A personalidade surge da unidade do organismo e apodera-se deste ao formar-se sobre a sua base, referencia-o ao seu <<eu>> ao apropriar-se dele e ao aprender a dominá-lo. O homem relaciona mais ou menos sólida e firmemente a sua personalidade também com uma determinada forma externa. O externo relaciona-se com a personalidade ao implicar momentos ou aspectos expressivos, e o homem imprime-lhe uma determinada característica, para a qual parte de toda a sua existência vital e do estilo da sua actividade (RUBINSTEIN, 1973e, p. 127).

No entanto, o “eu” não pode ser definido apenas pelas qualidades particulares do corpo, a consciência-de-si, enquanto fenômeno intrinsecamente envolvido na formação e desenvolvimento da Personalidade, estabelece dependências ainda maiores para com os outros fenômenos psíquicos, dentre eles, se destacam as aptidões, o carácter e o temperamento, na medida em que estes são propriedades

essenciais da Personalidade e condições para o estabelecimento da intencionalidade da Atividade, conseqüentemente, da dinâmica como se dará a unidade pessoa-realidade nos diferentes momentos de vida do sujeito e neste trabalho analisadas a partir da unidade decomposta Personalidade-Psique-Atividade.

Já que o conjunto dos processos psíquicos participam intrinsecamente da formação e do desenvolvimento da vontade, deduz-se que os modos como os sujeitos são postos para atuar em sua realidade, somado à qualidade das influências e das condições que essa realidade impõe a estes sujeitos, poderão favorecer ou dificultar o desenvolvimento psíquico, incluindo o da vontade. Por exemplo, a carência da experiência de esforço para alcançar um determinado fim, por exemplo, quando esse fim não representar um objetivo verdadeiramente significativo para o sujeito. Uma Atividade carente de esforço condicionará a formação de uma vontade débil derivada de um desenvolvimento precário da consciência dos impactos que a própria conduta pode causar na realidade e da capacidade de estabelecimento de objetivos, de desejos, a serem perseguidos. O mesmo ocorre com a frequente interrupção das Atividades antes que tenham sido alcançados os objetivos previamente desejados, por exemplo, ao se deparar com Atividades cuja complexibilidade extrapola as capacidades atuais de determinado sujeito. Neste caso, as interrupções atuam como uma educação negativa, debilitando a vontade na medida em que não desenvolve simultaneamente a perseverança necessária para o enfrentamento das dificuldades que surgirem.

Estes dois extremos com os quais nos deparamos comportam, além disso, sérios perigos inerentes para o desenvolvimento da vontade. O primeiro destes extremos está em mimar-se demasiado a criança, debilitando a sua vontade ao poupar-lhe todo o esforço. Na vida não surge só por si a disposição inevitável de utilizar as suas forças para conseguir um determinado fim. A criança deve ser habituada a ela; só o poder ou a força do hábito pode facilitar este esforço. O que é completamente desabitual torna-se inexecutável. O outro perigo, e não desconsiderável, consiste num sobrecarregar a criança com tarefas que ultrapassam as suas forças. Estas tarefas geralmente não se chegam a levar a cabo. Neste caso, surge o hábito de deixar inacabada a tarefa começada; não há nada mais grave para o desenvolvimento da vontade. Para a formação de uma vontade forte é indispensável que a tarefa começada se leve a cabo e não adoptar o hábito de deixar por fazer um trabalho já começado. Nada há que desorganize tanto a vontade como o permitir interrupções contínuas e deixar que as crianças não acabem um trabalho que tenham começado. A perseverança é uma das qualidades mais valiosas de uma vontade forte. Esta perseverança consiste precisamente em levar a cabo com persistência algo começado e em alcançar o fim proposto sem contar com os obstáculos que podem surgir. Para isso é que se devem educar as crianças na prática (RUBINSTEIN, 1973c, p. 250-251).

Do mesmo modo que a forma como as Atividades são desenvolvidas, somada aos tipos de influência experimentadas da realidade podem dificultar o desenvolvimento da vontade, outras poderão inversamente contribuir com sua sólida formação e desenvolvimento. A princípio, dados os exemplos anteriores, é possível analisar a importância de dois hábitos neste processo. Habituar-se ao **protagonismo** do enfrentamento de situações e dificuldades apresentadas pela realidade, com vistas ao alcance de objetivos, de desejos, indica uma estrutura organizativa da Atividade favorável ao desenvolvimento da vontade. O mesmo pode ser dito do hábito de **concluir as Atividades iniciadas**, perseverar no esforço de manter-se em ação, consciente e intencional, de solução das dificuldades emergentes também favorece o forte desenvolvimento da vontade.

Perceber estas sutis formas como a conduta e as influências externas psicologicamente mediadas determinam a formação e desenvolvimento da Personalidade é de grande valia para os objetivos deste trabalho. Se a hipótese que sustenta esta investigação pressupõe que as particularidades da constituição humana podem contribuir para com os processos educativos, escolares ou não, com vistas ao desenvolvimento integral e harmoniosos humano, é certo que a qualidade da vontade resultante desse processo poderá favorecer a constituição destes sujeitos pretendidos. Sinteticamente, o estabelecimento de fins significativos a serem perseguidos pelo sujeito em formação, estrategicamente organizados, por exemplo pelo adulto responsável, a partir de elementos socialmente significativos, como o respeito, a defesa e a prática dos valores democráticos por exemplo, se evidencia como uma fundamental condição. Outra, igualmente importante, é a construção de hábitos favoráveis àquele objetivo formativo, mais precisamente, de concluir as Atividades iniciadas, de perseverar.

Para tanto, são dois os factores que têm uma importância decisiva para o desenvolvimento da vontade: primeiramente, o desenvolvimento de fins significativos da personalidade nos quais o social-significativo, o comum, se convertem no pessoalmente significativo para o homem; em segundo lugar, o hábito de realizar o projectado e de levar a cabo sem qualquer interrupção o trabalho começado. A vontade desenvolve-se na vida activa (RUBINSTEIN, 1973c, p. 253).

Os efeitos psíquicos do esforço empreendido na busca daquilo que é significativo ao sujeito também são dependentes de suas condições internas, ou seja, a Atividade desenvolvida e a vivência das influências resultantes dessa prática na realidade, na dependência do nível de desenvolvimento psíquico já alcançado por

cada sujeito, poderão favorecer ou dificultar seu desenvolvimento. Se o desenvolvimento da vontade se compor enquanto um atributo da Personalidade passível de ser perseguido pelas práticas educativas escolares, por exemplo, as instituições de ensino e os profissionais da educação precisarão contar com condições e habilidades de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento psíquico de seus estudantes. O que pressupõe que desde a formação inicial estes profissionais encontrem processos formativos nos quais vivenciem o devido preparo, além de instrumental apropriado, que os habilitem a pensar a vontade enquanto fenômeno psíquico passível de ser formado e desenvolvido a partir de práticas educativas escolares. O sucesso destas práticas, entendido enquanto um efeito qualitativo manifesto na Personalidade dos estudantes, é absolutamente dependente da forma como é organizada a Atividade que estes executam, simultaneamente às influências que estes vivenciam da realidade exterior resultantes daquela prática, além das qualidades psíquicas interiores mediadoras deste processo.

Dito em outras palavras, os fenômenos propriamente psíquicos, como a vontade, encontram nas influências externas vivenciadas a partir do estabelecimento de uma determinada Atividade específica uma fonte fundamental para sua formação e seu desenvolvimento. Nesse sentido, a investigação relativa à constituição humana a partir da unidade Personalidade-Psique-Atividade, tem demonstrado a possibilidade da vontade se formar e se desenvolver como resultado de um processo educativo específico e que, futuramente, merece sua verificação empírica. Processo este que pode ser assumido como parte da função própria da escola e dos profissionais da educação, entendendo-se a vontade como um fenômeno psíquico que compõe a Personalidade internamente elaborado na dependência de dois aspectos essenciais, primeiro, da Atividade do sujeito e, segundo, das condições e influências da realidade exterior que mediadas pela Psique caracterizam a vivência da qual a vontade emerge e se desenvolve. Para tanto, a formação destes profissionais precisará garantir a estes os conhecimentos e habilidades necessários para o acompanhamento do desenvolvimento de seus estudantes, de modo que possam continuamente ajustar suas práticas considerando o permanente movimento evolutivo das capacidades internas por eles já alcançadas.

Em relação à especificidade das Atividades capazes de condicionar a formação e o desenvolvimento da vontade, é seguro afirmar que estas precisam ser significativas para os sujeitos em formação, para que desejem realizá-la, e precisam

ser difíceis o suficiente para lhes exigir o esforço perseverante, mas ainda nos limites de suas capacidades potenciais e habilidades imitativas. Deste modo, o sucesso da conclusão destas Atividades construirá em suas pessoas um estado psicológico de confiança fortalecendo sua vontade. Pelo desenvolvimento destas habilidades, de confiança e de vontade, fortalecem-se enquanto Personalidades e tornam-se gradativamente mais aptos à possibilidade de vivência de fracassos. Com uma Personalidade munida destas qualidades, a vivência do fracasso não representará um veredito final e confirmador de uma incapacidade definitiva, tal como uma educação negativa, mas como elemento motivador da vontade e indicador da necessidade de maior esforço perseverante.

Efeito negativo semelhante ocorrerá com o uso educativo de Atividades pouco desafiadoras, ou seja, que exijam pouco das habilidades psíquicas já desenvolvidas. É didaticamente infrutífera a organização de práticas educativas excessivamente simples já que o sucesso de sua conclusão não será vivenciado como um mérito derivado de um esforço perseverante. Nenhuma ajuda no desenvolvimento da vontade será oferecida por uma prática educativa que não exija o nível exato de dificuldade para que o esforço voluntário seja revelado à consciência do estudante enquanto um componente fundamental do sucesso objetivado.

Sem dúvida, como é natural em um campo novo de conhecimento, revelar que a vontade poderá se constituir enquanto um objetivo educacional não resolve completamente o problema, pelo contrário, pode inclusive incrementar novos desafios antes não concebidos. Para além de tomar-se consciência da possibilidade de trabalho educacional para com a formação e o desenvolvimento da vontade, se farão necessárias novas investigações e o desenvolvimento de instrumentais pedagógicos que auxiliem o estabelecimento deste exato ponto de equilíbrio, precisamente, no estabelecimento de atividades que não excedam nem o limite do exageradamente fácil ou do descomedidamente difícil. O que se verifica é que tão importante quanto a Atividade em questão, são as emoções vivenciadas pela pessoa em sua execução, a conclusão bem-sucedida sem esforço não é vivenciada como mérito, mas o êxito nunca alcançado torna a Atividade desmotivante e fragiliza a autoestima. Se é verdade que aquele exato ponto de equilíbrio exigirá maiores investigações, também é certo que o tom emocional da vivência das Atividades pode oferecer sinais importantes para a contínua mensuração.

O êxito ajuda especialmente quando é alcançado depois de alguns esforços e se considera como mérito próprio. Mas um êxito conseguido com demasiada facilidade pode reduzir a disposição para o trabalho, tendo por consequência a inactividade e a tendência para se abandonar em trabalhos posteriores e um possível logro. O fracasso dificulta, de uma maneira geral, o trabalho ulterior e, do ponto de vista psicológico, torna-o subjectivamente mais difícil do que objectivamente é. Ao passo que o fracasso leva um indivíduo indeciso e fraco, que não acredita poder resolver os problemas que enfrenta, a desanimar, tornando-o ainda mais fraco, porque facilmente o considerará como resultado inevitável da sua própria incapacidade, num indivíduo forte, que sinta em si ainda forças inaproveitadas e possibilidades potenciais, leva-o a dar asas aos seus desejos, para atingir o êxito a qualquer preço. Pode-o induzir a mobilizar todas as suas forças, sobretudo, se se deu conta de que o fracasso é atribuível a um esforço insuficiente da sua parte. Desta influência do êxito ou do fracasso na actividade depende a influência de tarefas ou mais difíceis ou mais fáceis. As tarefas e os esforços mais difíceis, mas que correspondem às forças, constituem um grande esforço, pois na medida em que o ser humano as consegue levar a cabo produzem um incremento no nível do rendimento, aumentando assim também o seu nível de aspiração, disposição e vontade para assumir objectivos cada vez mais difíceis. As tarefas cada vez mais difíceis, as tentativas infrutuosas de as resolver e a consciência da sua inadequação evidente paralisam e reduzem as forças, podendo dar origem a um estado no qual todas as tarefas se tornam psicologicamente mais difíceis. Deste modo, as tarefas que o respectivo indivíduo poderia resolver por si próprio apresentam-se-lhe totalmente impossíveis de resolver (RUBINSTEIN, 1973d, p. 74-75).

Isso não significa que a escola precisará incorporar conhecimentos específicos que visem a formação e o desenvolvimento da vontade, pelo contrário, tal desenvolvimento se dará simultaneamente ao trabalho com os conhecimentos curriculares que já lhe são típicos. Por meio deles que a organização do ensino se dará, atenta ao estabelecimento de fins significativos aos sujeitos, à proposição de desafios de difícil solução, mas simultaneamente ainda possíveis de serem solucionados para cada nível específico do desenvolvimento já alcançado, exigindo persistência, esforço perseverante, tornando os sucessos em uma experiência emocionalmente positiva e os fracassos em motivação para um esforço maior. Sinteticamente, desenvolvendo a vontade enquanto a manifestam, enquanto a vivenciam no executar cuidadoso de suas próprias Atividades. Não haverá, por isso, um único conhecimento curricular capaz de contribuir com a formação e o desenvolvimento da vontade, mas sim sua cuidadosa organização na forma de problemas passíveis de instrumentalização pedagógica, capazes de servirem com orientadores da motivação e estimuladores da vivência emocional da vontade perseverante como condição para a experiência do êxito pretendida.

Assim, o desenvolvimento dos traços psíquicos da personalidade tem lugar na actividade, cuja finalidade é resolver os problemas concretos da vida (e do estudo) que se apresentam à criança. Por isso, quando a educação e a auto-educação conduzem ao desenvolvimento e formação dos traços psíquicos da

personalidade, deve e pode alcançar-se este resultado nessa actividade, que se orienta directamente para a solução dos problemas vitais do ser humano que vai crescendo. Esta actividade não deve converter-se numa finalidade especial. A educação que procura formar uma vontade forte não é uma finalidade que deva ser realizada por uma actividade especial qualquer, a qual se oriente especial e deliberadamente para atingir esta finalidade como tal. A realização desta educação deve ser, antes de mais, resultado de obras e acções directamente orientadas para outros fins, a saber, a execução obrigatória e pontual das obras e tarefas que a vida nos apresenta dia a dia. O homem deve executar cada uma destas acções com todo o zelo, concentração e perseverança que elas requerem. Com isso faz precisamente o que é necessário para formar a sua vontade. Todos os aspectos volitivos como também psíquicos da personalidade se formam simultaneamente ao manifestarem-se (RUBINSTEIN, 1972b, p. 146-147).

A vontade, como se vê, se relaciona intimamente com as emoções humanas, a motivação que possibilita o esforço perseverante, os modos como se vivenciam os sucessos e os fracassos, são aspectos de uma experiência pessoal e emocional. Logo, investigar a constituição humana no processo de formação e desenvolvimento da Personalidade não poderia se esquivar da análise das emoções.

### *2.3 As emoções: expressões da especificidade das vivências pessoais e essência da experiência de vida humana.*

Como visto, é na unidade pessoa-realidade que o humano se constitui e ontogeneticamente, é a Atividade o fenómeno mediador e viabilizador desta unidade. Por sua vez, é a Psique que medeia a unidade estabelecida entre a Personalidade e a Atividade, compreender a constituição humana, dessa forma, exige que se considere os processos de formação e desenvolvimento da Personalidade, na ativa relação que a pessoa estabelece com sua realidade, ou seja, na forma particular como a Personalidade representa a expressão da interação dinâmica e dialética entre as qualidades interiores, psíquicas, e as influências exteriores vivenciadas na Atividade. Esta interação dinâmica e dialética também pode ser representada enquanto aspectos subjetivo-objetivo do processo de formação e desenvolvimento da Personalidade e, por isso, da própria constituição humana. Nesse sentido, as “emoções ou experiências do ser humano são o aspecto subjectivo da sua vida real, o aspecto subjectivo da mudança da vida da personalidade (RUBINSTEIN, 1972a, p. 15)”. Pela Atividade se relaciona e se vivencia o encontro singular de sua realidade interior, psíquica, emocional e subjetiva, com a concretude objetiva da realidade social e material exterior. Desta interação deriva a formação e o desenvolvimento dos fenómenos que compõe sua Psique, atuando sobre a realidade toma consciência de sua existência e

da capacidade de agir sobre ela, toma consciência-de-si, de sua especificidade pessoal em relação à realidade na qual se insere, conhece os efeitos que sua atuação gera nesta realidade e torna-se capaz de estabelecer fins a serem buscados por sua Atividade, desenvolve a vontade necessária para o agir intencional.

Por outro lado, a realidade, enquanto elemento primário, está posta e já determinada frente ao indivíduo, é para com uma realidade pronta, operante e objetiva, apesar de em contínua transformação dada sua historicidade, que o indivíduo estabelecerá suas relações. Se, por um lado, é preciso reconhecer a condição existencial primária dessa realidade histórica, exterior, material, social e já operante frente à pessoa, também é fundamental que se reconheça que é na interação com essa realidade, ativamente estabelecida pela pessoa, que os sentidos acerca desta realidade serão estabelecidos. Não como uma interiorização, tal como um determinismo mecânico e unilateral promovido pela influência oriunda do exterior, mas como um processo reflexivo que, **por ser reflexo, depende da especificidade daquela influência exteriormente exercida, mas por ser processo, se caracteriza por ser dinâmica e interativa.** Uma construção ideal do sujeito, um efeito de sua qualidade ativa na interação que estabelece com a realidade na qual se inclui.

Isso significa que em S. L. Rubinstein, **o conceito sentido expressa um fenômeno intimamente dependente da unidade pessoa-realidade.** É a vivência do sujeito, essencialmente subjetiva e emocional, na relação que este estabelece para com a realidade exterior experimentada, essencialmente objetiva, material e social, que permite a elaboração ideal de um conteúdo significativo particular ao sujeito que vivencia determinada experiência. Os sentidos elaborados acerca daquilo que é experimentado “não contém imediatamente o conteúdo objectivo ou concreto que se reflecte e reconhece nele, mas o significado conseguido no decorrer da [...] vida (RUBINSTEIN, 1972a, p. 13)”. Afirmar que os sentidos contêm “o significado conseguido no decorrer” das experiências que caracterizam a vida de determinada pessoa evidencia o fato de que as influências e condições determinadas pela realidade não são suficientes para garantirem a homogeneidade dos efeitos psíquicos resultantes. Afinal, como visto ao longo deste trabalho, estes efeitos interiores por serem reflexivos também são essencialmente dependentes das qualidades internas daquele que vivencia aquelas experiências. Sujeitos diferentes e que experimentam uma mesma influência determinada pela realidade exterior podem elaborar sentidos diferentes acerca de suas vivências pessoais. Inclusive, por depender das

propriedades internas e do desenvolvimento alcançado por determinada pessoa, uma influência idêntica experimentada por uma mesma pessoa em diferentes momentos de sua vida também pode culminar na elaboração de vivências e sentidos distintos acerca do que foi experimentado.

Na consciência individual, depende do desenvolvimento concreto do indivíduo em questão, das suas adaptações, planos e intenções especiais, as ideias adquirem outro conteúdo e significado concretos: as mesmas frases e fórmulas têm, num e outro caso, um significado ou importância igual ou desigual. Ao conservar o mesmo significado ou importância objectiva, conseguem outro sentido em diferentes indivíduos, segundo os seus fins e os seus objectivos (RUBINSTEIN, 1972a, p. 17).

Por isso, **estes sentidos elaborados e atribuídos à realidade não são a própria realidade, são tão somente os sentidos elaborados e atribuídos sobre a realidade.** A concretude objetiva da realidade e sua qualidade de elemento primário não são afetados pelos sentidos elaborados e atribuídos a seu respeito, afinal, a realidade não corresponde a uma produção subjetiva do sujeito. Ainda que esta realidade exterior esteja passível de modificação pela ação humana, não será o conteúdo subjetivo e ideal dos sujeitos capaz de, por si só, modificar a realidade exterior objetiva. Se há alguma forma deste conteúdo subjetivo afetar a realidade exterior, isto se dará exclusivamente de modo mediado pela Atividade. A realidade objetiva e os sentidos pessoais acerca desta realidade se caracterizam enquanto fenômenos de naturezas distintas, que apesar de estabelecerem certa unidade, não possuem entre si uma identidade. Nem os sentidos elaborados são uma cópia interiorizada do real exterior, nem esta realidade externa expressa a projeção ideal dos sentidos pessoais elaborados. A produção subjetiva dos sentidos pessoais acerca da realidade representa o efeito reflexivo, ideal, dinâmico e processual da ativa interação da pessoa com sua realidade que, à medida em que atua sobre a realidade, experimenta a possibilidade de desvelar com gradativa maior profundidade suas qualidades essenciais. Nessa Atividade, toma consciência da realidade, agindo sobre ela compreende as qualidades essenciais da especificidade de sua manifestação como fenômeno real, elabora idealmente seu conhecimento acerca da realidade ao compreender sua inerente dinamicidade existencial.

Ilustrativamente, desde os primórdios da história humana inúmeras comunidades de vários períodos foram e ainda são afetadas por uma doença causada por um parasita protozoário unicelular do gênero Plasmodium, popularmente conhecida na atualidade como Malária. Hipócrates, na Grécia do séc. V a.C. já havia

registrado suas críticas às interpretações religiosas relacionando a manifestação da doença à sazonalidade e aos locais frequentados pelos doentes. Sua atual nomenclatura deriva do séc. XVIII quando recebe o nome italiano de *mal aire*<sup>39</sup>, evidenciando os sentidos historicamente elaborados até esta época que relacionavam o adoecimento à impureza insalubre de determinados ares com os quais os adoecidos teriam entrado em contato. Somente no séc. XIX foi esclarecida a relação entre o adoecimento e a presença do parasita, assim como seu ciclo de vida e vetores de transmissão<sup>40</sup>.

O que o exemplo acima busca ilustrar é que **a concretude objetiva da realidade exterior**, no caso da Malária, **assim como sua condição primária** em relação às qualidades espirituais humanas, **não é afetada pelos sentidos elaborados e atribuídos pela humanidade ao longo de sua história**. Pelo contrário, o que se verifica é a forma como na relação para com essa realidade exterior o humano aprofunda sua compreensão do real, primeiramente apreendendo dele suas manifestações mais superficiais e aparentes, por exemplo, ao entender que os ares de terrenos lamacentos, brejosos, etc. eram responsáveis pelo adoecimento. É na medida em que aprofunda esta relação com a realidade, desvelando cada vez mais suas qualidades, que alcança sua essência na forma de uma compreensão conceitual e científica deste real, conseguindo entender que não os ares, mas o mosquito vetor habitante daqueles lugares que atuava no processo de adoecimento ao transmitir o plasmódio. Vê-se que no humano sua consciência, ou mais precisamente seu conteúdo ideal reflexivo, não é a realidade, pelo contrário, **tem em sua consciência elaborada uma imagem reflexiva da realidade** na forma dos sentidos subjetivos atribuídos e que dão significado histórico ao real, viabilizados pela condição ativa estabelecadora da unidade externo-interno, pessoa-realidade.

É, pois, no indivíduo que se concentram as propriedades subjetivas desta relação, dessa forma, sua vivência representa a elaboração subjetiva em sua psique, efeitos da experiência de agir sobre a realidade ao mesmo tempo em que vivencia as influências e as condições desta realidade com a qual interage. Sua Personalidade é gradualmente elaborada, tensionada e transformada no processo de sua experiência

---

<sup>39</sup> Em uma tradução direta representaria algo como “maus ares”.

<sup>40</sup> Maiores informações relativas à história da Malária, sua epidemiologia, agente etiológico, vetores, ciclo de vida do plasmódio, formas de transmissão, entre outros podem ser encontrados em: <http://www2.fm.usp.br/pfh/mostrahp.php?origem=pfh&xcod=Malaria>. Acesso em 21 jul. 2019.

de vida. Precisamente na forma como aquelas influências vivenciadas da realidade exterior, e possibilitadas pela Atividade, produzem seus efeitos na dependência de suas propriedades interiores, psíquicas.

Os sentidos que elabora acerca da realidade são a unidade de sua vivência, essencialmente emocional e subjetiva, para com os fenômenos, seres e significados históricos e sociais com os quais se relacionou ao longo de sua experiência de vida. Ainda que as emoções e as vivências ocorram em unidade para com os elementos e experiências da realidade objetiva, ainda são as emoções vivenciadas **pelo sujeito**, a partir das formas como se estabeleceu a unidade pessoa-realidade nos diferentes momentos de sua vida. Enfim, são as **suas** emoções e vivências, pessoais e singulares, explicita-se o modo como os efeitos das influências e das condições exteriores dependerão do conteúdo interior e subjetivo dos indivíduos, tal como no exemplo da Malária, na medida em que estes sentidos elaborados dependem, por exemplo, dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Os aspectos subjetivos e objetivos que marcam a vivência da experiência de vida do sujeito, na unidade pessoa-realidade que se estabelece a partir de sua Atividade, são a expressão substancial da formação e do desenvolvimento dos processos psíquicos, de sua Personalidade em Atividade. Evidenciam que os processos de tomada de consciência da realidade, de sua capacidade de agir nela, dos efeitos desse agir e de sua consciência-de-si, serão essencialmente dependentes de uma vivência psíquica fundamentalmente emocional relativa a um conteúdo cognoscitivo objetivo da realidade exterior, material, social e histórica. Sente na medida em que passa a conhecer, ou seja, em sua experiência de interação com a realidade material, elabora em si um conjunto de processos psíquicos marcadamente emocionais, relacionados aos objetos, seres e fenômenos concretos daquela realidade objetiva que passam a lhe serem conhecidos nesta interação.

A emoção e o conhecimento se constituem como substâncias fundamentais com as quais forma e desenvolve sua Personalidade. Na medida em que sua consciência gradualmente elabora com mais profundidade os sentidos que definem as propriedades objetivas da realidade que passa a conhecer, em seu interior vivencia emocionalmente a experiência da Atividade que lhe coloca em interação com esta realidade exterior, dotando o conteúdo cognoscitivo de sua consciência de um tom indubitavelmente emocional.

Assim, o conceito de emoção ou de experiência exprime um aspecto específico da consciência. Esta pode ser mais ou menos vincada, mas existe em todo o fenómeno psíquico real e concreto. Está sempre implícita na relação mútua e na unidade com outro factor, o saber, que é especialmente importante para a consciência [...].

[...] Assim, toda a emoção ou experiência contém ou inclui a faceta do saber como algo que lhe está subordinado. Apesar disso, o saber, mesmo o mais abstracto, pode converter-se na mais profunda emoção ou experiência pessoal (RUBINSTEIN, 1972a, p. 15).

Confirma-se o protagonismo da Atividade do sujeito enquanto fenómeno mediador entre ele e sua realidade. As emoções não são um mero resultado do funcionamento endócrino, hormonal, enfim, fisiológico. Ainda que em sua manifestação haja a participação intrínseca de processos biológicos, as emoções são um dos efeitos da reciprocidade da atuação humana na realidade e das influências dessa realidade experimentadas no exercício dessa atuação. A compreensão da constituição humana exige que se observe a pessoa em sua totalidade, é nessa totalidade daquele que sente, que pensa, que tem vontade, que é físico, mas também psíquico, histórico e social, que atua no mundo e que está inserido em um contexto e em relações específicas, culturais, materiais e historicamente situadas que se faz possível sua compreensão enquanto sujeito de sua Atividade.

O homem como sujeito da actividade teórica e prática, que conhece e transforma o mundo, não é nem um observador desapaixonado de tudo o que acontece no seu meio ambiente, nem um simples autómato que executa determinadas acções como uma máquina que funciona bem. Ao agir, não só produz determinadas modificações na natureza e no mundo objectivo, mas influi também nos outros indivíduos e sofre, por sua vez, a influência destes e dos seus próprios feitos e acções que modificam as suas relações recíprocas com o ambiente: ele *experimenta* o que lhe sucede e o que executa. De certo modo adopta uma atitude em relação ao que o rodeia. A vivência ou experiência desta relação do homem com o ambiente forma a esfera dos sentimentos ou emoções. O *sentimento* do homem é a sua *relação*, a sua posição face ao mundo, àquilo que experimenta e faz, na forma de uma *vivência* imediata (RUBINSTEIN, 1973c, p. 117, grifos do original).

Ora, sendo a Atividade o fenómeno mediador que possibilita a unidade pessoa-realidade e todos os desenvolvimentos da Psique e da Personalidade decorrentes, marcados por estas qualidades subjetivas e objetivas, é certo afirmar que há na Atividade, em algum grau, um componente emocional. Os sujeitos experimentam suas vidas em um processo marcadamente subjetivo e emocional, o fazem na medida em que atuam sobre sua realidade e na simultaneidade da forma como, nesse agir, sofrem as influências e as condições determinadas pela realidade exterior. A potência genética essencial da formação e do desenvolvimento das emoções, como todos os

demais processos psíquicos relacionados à Personalidade, encontra na Atividade sua condição fundamental de manifestação.

A actividade, que tem sempre uma determinada relação com os estímulos, as necessidades e os interesses que a produzem, contém quase sempre também determinados aspectos emotivos. Na actuação, as emoções surgem a partir da relação da actuação com os estímulos, as necessidades e os interesses que a produzem e desenvolve-se durante a actuação, de acordo com o problema ou a tarefa com que o indivíduo se deparou e com a sua relação com ele. Por isso, em todas as acções estão contidos, pelo menos, os gérmenes do comportamento emocional (RUBINSTEIN, 1973a, p. 18).

Por tudo isso dito, é certo considerar que incorrerá em erro toda análise que não considerar a integralidade da condição humana em qualquer investigação que assuma o humano enquanto objeto. Nenhum de seus aspectos tomados isoladamente, seja o funcionamento fisiológico, seja seus componentes psíquicos internos, seja as influências e as condições da realidade exterior, será capaz de explicar por si só a particularidade da constituição de um sujeito singular, ou da generalidade da espécie humana como um todo.

Evidentemente cada processo psíquico possui sua especificidade, seja do funcionamento reflexo da Atividade cerebral que o possibilita, sejam seus elementos cognoscitivos, emocionais e volitivos, ou qualquer outro. Enquanto fenômenos marcados por propriedades específicas, sua investigação científica exige uma análise abstrativa inicial, ou seja, o destacamento daquelas qualidades que lhes são típicas e que os distingue das demais outras que compõe a totalidade do fenômeno. Porém, **analisar as propriedades essenciais de cada fenômeno especificamente tomado não pode ser confundido com o entendimento da independência destes**. O humano real, fonte de todos estes fenômenos investigados, não os tem separados independentemente em si, **na objetividade da existência humana coexistem simultaneamente os processos psíquicos (emocionais, cognitivos e volitivos), fisiológicos, sociais e comportamentais**, só na unidade desta condição concreta, complexa, histórica e contraditória que a Personalidade é revelada e da qual a compreensão científica pode ser elaborada.

Ao falar dos processos psíquicos, distinguimos os cognoscitivos e os emocionais, bem como os volitivos. Mas ao distinguir os processos intelectuais, emocionais e volitivos, não estamos a aceitar nenhuma separação disjuntiva, como o fez a psicologia, que dividiu a psique e a consciência em intelecto, sentimento e vontade. Regra geral, um mesmo processo tanto pode ser intelectual como emocional ou volitivo.

Um processo emocional, por exemplo, não pode, na realidade, ser reduzido nunca a uma emocionalidade <<pura>>, isto é, abstracta. Este processo contém sempre, numa determinada unidade e mútua compenetração, não só

factores emocionais, mas também intelectuais, tal como o processo intelectual compreende, em regra, factores mais ou menos emocionais e não é redutível a uma intelectualidade <<pura>>, isto é, abstracta e entendida isoladamente. Para nós não se trata de que a emoção se encontre numa unidade e em relação recíproca com o pensamento, ou este com a emoção, mas de que o próprio pensamento, como processo psíquico real, representa já uma unidade do intelectual e do emocional e de que a emoção é uma unidade do emocional e do intelectual (RUBINSTEIN, 1973a, p. 23).

Mais ainda:

A dignidade pessoal emocional do sujeito pensante está vinculada ao dinamismo do processo mental. Essa dignidade, tensa de início, atinge no final a completude, a distensão ou relaxamento. Além disso, toda a vida psíquica do indivíduo está vinculada com o processo mental real. Dado que o pensamento se encontra intimamente ligado à actividade prática, donde as necessidades e interesses do indivíduo surgem, os aspectos emocionais que são a expressão das vivências subjectivas e das atitudes do homem em relação ao seu ambiente, estão implicados em todo o processo intelectual, ao qual dão um colorido particular. Não é o pensamento <<puro>> que pensa, mas o homem. Por isso o acto mental é mais ou menos influenciado pelos aspectos sentimentais (RUBINSTEIN, 1973b, p. 141).

Dessa forma, considerando a totalidade do sujeito e da manifestação simultânea de todos os seus processos psíquicos, faz-se possível apreender o modo como a experiência emocional resulta na elaboração dos sentidos das vivências que marcam o desenvolvimento da vida dos diversos sujeitos. Complementarmente à realidade exterior, que determina a objetividade das influências e das condições de suas vidas, há a forma particular como essa realidade é vivenciada por eles, subjetiva e emocionalmente.

O modo como o humano desenvolve sua Atividade na relação que estabelece com a realidade exterior, histórica, material e social condiciona suas qualidades interiores. É dessa relação que emergem os sentidos idealmente elaborados resultantes de vivências específicas que marcam sua experiência de vida com um determinado tom emocional. Por um lado, este estado subjetivo interior que se constituiu no processo da Atividade, transforma os modos como as influências e as condições da realidade exterior produzirão seus efeitos. Simultaneamente, e por outro lado, também modifica a qualidade da Atividade que será desenvolvida pelo sujeito, consequentemente alterando os tipos de influência externa que experimentará.

A dialética deste processo mostra que toda a formação e o desenvolvimento da Personalidade, assim como dos processos psíquicos nela incluídos, em especial suas habilidades cognitivas e racionais, são diretamente dependentes das condições subjetivas e emocionais dos sujeitos. Emoções e conhecimentos são elaborados ao longo dessa experiência de vida e caracterizam o conteúdo dos sentidos que elabora

acerca da realidade experimentada. Sua ontogênese tem estas emoções e conhecimentos como produtos e como condições de sua Atividade e, por isso, de sua contínua constituição humana. Dito isso, faz-se possível retomar e ampliar a citação anteriormente apresentada:

A emoção é algo de psíquico, achando-se já determinada pela composição da vida individual. Na consciência do indivíduo sensorial esta composição surge como a relação entre objectivos e motivações. Estas determinam o sentido do experimentado, como alguma coisa que se produziu em mim. Aquilo que se experimenta não contém imediatamente o conteúdo objectivo ou concreto que se reflecte e reconhece nele, mas o significado conseguido no decorrer da minha vida, ou seja, o facto *de que* sei *de que* compreendi, *que* com ele se resolvem problemas que se me apresentaram e venci dificuldades com as quais esbarrei. Assim como a experiência ou a emoção vem determinada pela contextura pessoal, o saber vem determinado pela contextura objectiva; mais exactamente, produz-se uma emoção ou experiência sempre e quando o fenómeno vem determinado pelo pessoal, e um conhecimento quando vem determinado pela contextura objectiva. Para o ser humano produz-se uma emoção ou experiência quando o fenómeno se mostra como pessoalmente importante ou significativo para o sujeito (RUBINSTEIN, 1972a, p. 13, grifos do original).

O entendimento da relevância da consciência-de-si, do “eu”, no conjunto dos demais fenômenos envolvidos na formação e desenvolvimento da Personalidade, deve considerar o corpo, mas especialmente também, o conteúdo psíquico que integra as demais propriedades essenciais da Personalidade em questão. Com mais detalhes, deve considerar também as aptidões, o carácter e o temperamento na medida em que estes atuam como condição da Atividade e, portanto, da forma como a unidade pessoa-realidade será estabelecida. Mas, simultânea e especialmente, precisa considerar as emoções e as vivências do sujeito, na medida em que estas são o produto da historicidade da pessoa, da forma como sua relação para com a realidade objectiva gerou em si efeitos singulares na forma de seus sentidos elaborados, de tudo o que sabe, de tudo o que experimentou e de tudo o que lhe foi significativo. Precisamente, do modo único como as influências e as condições externas geraram seus efeitos na dependência das condições internas da Personalidade.

O homem refere ao seu <<eu>> em maior grau ainda que ao seu corpo o conteúdo psíquico do seu <<eu>>. Mas este não fica implicado em igual medida, na personalidade propriamente dita. Na esfera psíquica o homem implica no seu <<eu>> sobretudo as suas aptidões e em especial o seu carácter e o seu temperamento, isto é, as características da personalidade, que determinam a sua conduta. Num sentido muito extenso, todo o experimentado pelo ser humano, todo o conteúdo psíquico da sua vida, faz parte da personalidade. Mas num sentido mais específico o homem não entende pelo seu <<eu>> tudo o que se reflecte no seu psiquismo, mas apenas o que ele viveu em particular e que faz parte da história da sua vida íntima. Nem toda a ideia que penetra na sua consciência o homem a reconhece como propriamente sua, mas apenas aquela que ele não adoptou

já feita mas de que se apropriou e sobre a qual reflectiu, isto é, aquela ideia que apareceu baseada na sua própria actividade. Tão pouco o homem reconhece qualquer sentimento que tenha tocado no seu coração como propriamente seu, mas unicamente aquele que determina a sua vida e a sua actividade. Os pensamentos, os sentimentos e os desejos são considerados pelo homem na maior parte e no melhor dos casos como seus; mas no próprio <<eu>> relaciona apenas as características da sua pessoa, do seu carácter, do seu temperamento e da suas aptidões e talvez ainda do seu raciocínio, ao qual dedica todas as suas forças, e das sensações, às quais toda a sua vida está ligada (RUBINSTEIN, 1973e, p. 128).

Faz-se salutar a análise da relação entre as práticas educativas e o processo de formação e desenvolvimento da Personalidade, especialmente, da forma como as emoções participam desta relação. Um primeiro aspecto que merece ser analisado neste ponto é a relação entre os processos formativos educacionais e a possibilidade do desenvolvimento integral e harmonioso humano. Como já apontado, é um erro o fracionamento do sujeito em distintas propriedades isoladas, tais como a vontade, o intelecto e as emoções, como se suas existências e modos de operação pudessem ser tratados absolutamente independentes entre si. Na verdade, os sujeitos humanos experimentam sua vida em sua totalidade, na condição de protagonistas dessa experiência pessoal, são os sujeitos reais, concretos, que sentem a forma como a influência e as condições da realidade exterior lhes impacta. Simultaneamente elaboram os sentidos dessa experiência dotando-a de conteúdo cognoscitivo, ao mesmo tempo em que orientam sua conduta, com maior ou menor grau de consciência e intencionalidade, influenciados pelo conjunto de tudo aquilo que sentiram e de que sabem em relação à realidade com a qual interagem.

O fato é, enquanto uma propriedade psíquica e, por isso histórica, as emoções também se manifestam de diferentes formas ao longo da vida de cada sujeito, assim, diferem os modos como condicionam estes sujeitos, no como compreendem sua realidade e como organizam sua conduta nela. Como resultado da prática, produzem-se na interação dos sujeitos com sua realidade e, na medida em que se constituem, passam a condicionar a própria Atividade que as possibilitou. Deduz-se, que diferentes influências e condições exteriores, associadas a modos específicos de interação para com a realidade, potencialmente produzirão diferentes emoções particulares dependentes das condições internas dos diversos sujeitos. Mais ainda, deduz-se que influências e condições exteriores semelhantes, na medida em que seus efeitos dependem das propriedades internas individuais, potencialmente produzirão diferentes emoções em diferentes sujeitos, ou até em uma mesma pessoa tomada em diferentes momentos de sua vida.

O reconhecimento de que os efeitos das influências e condições exteriores na constituição das Personalidades humanas depende das condições internas de cada sujeito e, por sua vez, que estas propriedades internas são o resultado da Atividade e da interação entre os sujeitos e suas realidades, abre a possibilidade de influência educacional, escolar ou não, premeditada e intencional nos sentimentos e nos sentidos que os sujeitos irão elaborar com relação aos demais humanos e com relação a seu papel enquanto Personalidade histórica. Em outras palavras, a compreensão do processo de constituição humana a partir do pensamento de S. L. Rubinstein, revela que **há a possibilidade** de condicionamento dos processos de formação e desenvolvimento da Personalidade no intuito de favorecer a constituição de humanos mais solidários, mais propensos à superação do individualismo classista e mais comprometidos com a construção de uma realidade melhorada.

Tal como dito na parte introdutória deste trabalho, intitulada “Composição investigativa: atributos delineadores da pesquisa e do movimento de sua produção.”, o termo condicionamento pode ser interpretado de modos distintos, e até contraditórios em relação à forma assumida neste trabalho. Reconhecer tal problema torna importante delimitar-se novamente o significado aqui adotado e que orienta as reflexões seguintes. Nesse sentido, **condicionamento significa o ato ou o efeito de condicionar, sua instrumentalização para fins pedagógicos e didáticos indica o objetivo de se colocar os processos e atividades educativas em condição apropriada com vistas a favorecer e estimular a formação e o desenvolvimento de propriedades históricas específicas da Personalidade**. Precisamente, aquelas potencialmente capazes de favorecerem o enfrentamento dos problemas que a realidade brasileira apresenta, aqui sinteticamente resumidas na solidariedade, na superação do individualismo classista e no compromisso moral de participação na construção de uma realidade melhorada.

Historicamente termos como “formar” e “condicionar” foram maculados por interpretações reducionistas que os entendiam como limitadores das qualidades e da diversidade humana. Nesse sentido, condicionar e formar eram definidos como o ato de se colocar em determinada forma previamente desejada e estabelecida. Apesar de se referirem a uma interpretação reducionista, tais críticas são valiosas pois diferentes

períodos da história<sup>41</sup> humana explicitaram em maior ou menor grau o intuito de massificação de um tipo humano padrão. É fundamental que o tratamento científico dos fenômenos humanos reconheça os riscos e os limites envolvidos nestas interpretações reducionistas. Por outro lado, também é fundamental que o método científico não se restrinja a tais significações limitantes, afinal, **é um fato indubitável que as Personalidades humanas se formam, tanto no sentido de se constituírem pois não surgem prontas, quanto no de adotarem determinada forma, ainda que dinâmica e histórica, ao longo de seu desenvolvimento.**

Assumir os termos formar e condicionar em suas interpretações reducionistas seria contraditório aos resultados encontrados por meio desta investigação que, a todo tempo, evidenciam a qualidade ativa e criativa dos sujeitos. O fenômeno da constituição humana tal como revelado a partir da unidade pessoa-realidade estabelecida pela Atividade não suportaria aquelas interpretações reducionistas já que os efeitos das influências e das condições experimentadas na realidade exterior são absolutamente dependentes das condições internas daquele que as vivencia. Por isso, é fundamental que fique claro, o intuito desta parte da análise é fazer-se revelar as possibilidades de aproveitamento das qualidades essenciais do fenômeno constituição humana potencialmente capazes de serem instrumentalizados nos processos formativos. É frente à concretude de uma realidade já desigual, já perversa em sua divisão de classes, objetiva e presente que se tensiona aqui a possibilidade de uma formação humana integral, universal e harmoniosa.

É um fato, as Personalidades se formam historicamente, e se houver a possibilidade de sua constituição dotada destas qualidades desejadas, isto não poderia se dar ao acaso, mas absolutamente dependente do arranjo cuidadoso, premeditado e intencional das condições apropriadas para seu desenvolvimento. Formar e condicionar, como aqui empregados, indicam processos formativos que não contradizem a diversidade típica do gênero humano, pelo contrário. A Língua Portuguesa não se caracteriza como um padrão cultural e comportamental derivado de uma determinação genética, é o resultado histórico, social e psíquico dos modos particulares como os brasileiros se constituem humanos na relação que estabelecem com sua sociedade. Sua ampla presença nas variadas regiões, estados e cidades

---

<sup>41</sup> Destacam-se principalmente os vários regimes ditatoriais, dos mais variados espectros políticos e ideológicos, desde o nazifascismo ao stalinismo, nos quais a diversidade, seja étnica, ideológica, religiosa, ou qualquer outra foi assumida como um risco ao regime e combatida com o máximo rigor.

brasileiras não nega sua diversidade, antes a enriquece. Tal como a língua se faz presente enquanto habilidade do humano que se constitui, este trabalho entende a formação humana integral, universal e harmoniosa como uma possibilidade formativa e passível de ser objetivada, de ter sua constituição favorecida pelo estabelecimento de condições adequadas ao longo dos processos educativos, sem com isso negar a diversidade própria das comunidades humanas.

Por outro lado, é preciso reconhecer também que as condições objetivas da realidade exterior, material e social, podem exercer um condicionamento inverso a este desejável, por exemplo, dado o caráter educativo que a desigualdade social pode exercer. Mas nas relações premeditadamente planejadas, tal como aquelas passíveis de organização escolar, nas ativas interações que cada sujeito estabelece com outros ao seu redor, poderá encontrar subsídios para a elaboração de sentidos distintos e superiores, mais favoráveis à formação de sentimentos humanitários que, por sua vez, influenciem formas melhoradas de conduta destes sujeitos em suas realidades. Mais do que isso, que favoreçam a constituição de humanos cujas propriedades psíquicas e sociais sejam mais capazes de tensionar os atuais padrões históricos e sociais, classistas e desiguais, da presente estrutura societal.

Os sentimentos do ser humano são os sentimentos do homem histórico. No homem, as emoções estão ligadas às formas básicas da existência histórico-social, quer dizer, ao seu modo de vida e as orientações fundamentais da sua actividade. O aparecimento das formas sociais da colaboração e das relações de homem a homem, cria todo um mundo novo de específicos sentimentos humanos para com o indivíduo e para com os homens em geral, cuja base real consiste na colaboração e nos interesses comuns que dela derivam. Deste modo, surgem os sentimentos humanitários, os sentimentos de solidariedade, simpatia, amor para com os homens, etc. E da mesma forma surge também, com o aparecimento dos contrastes sociais como factores reais materiais, a indignação, a sublevação, a inimizade e o ódio. Primeiramente, são as relações reais em que o homem se encontra que determinam os seus sentimentos, só depois, e secundariamente, esses sentimentos são condicionados pelas relações com os outros homens (RUBINSTEIN, 1973c, p. 125).

Da abstração generalizante da constituição da Personalidade, deduz-se que é teoricamente possível, por meio de processos educativos, escolares ou não, tornar um conteúdo socialmente significativo em individualmente significativo. Da forma geral como a ontogênese humana se dá na realidade, abrem-se possibilidades de planejamento e organização dos processos participantes da constituição humana com vistas à formação de sujeitos mais aptos, inclusive emocionalmente, ao enfrentamento e à superação dos desafios reais a eles impostos pela sociedade atual. Para tanto,

cabe avaliar em que medida as práticas educativas, seja na escola, na família e nos demais círculos de convívio social, conseguem incorporar o socialmente significativo com vistas a se constituírem enquanto meio suficiente para a elaboração interna de sentidos, tanto viabilizados por este conteúdo socialmente significativo quanto favoráveis ao seu alcance.

Problemas como a desigualdade social, o preconceito, toda forma de intolerância, a violência, a corrupção, a degradação da natureza e tantos outros que, em alguma medida, poderiam ser enfrentados e reduzidos de modo significativo, se o impulso egoísta de atendimento dos interesses individuais não superasse o compromisso consciente, voluntário e pessoal da necessidade primária de garantia do atendimento das necessidades sociais. Se os sentimentos e as emoções humanas são históricos e sociais, é possível o estabelecimento de objetivos formativos que tenham aqueles sentimentos humanitários citados como resultado a ser buscado pelas práticas e processos educativos participantes da constituição humana.

Evidentemente não se trata de reduzir-se os sentimentos humanitários à educação das emoções humanas, pelo contrário, os sentimentos humanitários mobilizam toda a Personalidade, desde a emoção sentida por cada pessoa individualmente tomada, mas, certamente também, sua cognição, sua vontade, sua conduta, suas relações, enfim, a integralidade da pessoa enquanto Personalidade. Por outro lado, reconhecer que estes sentimentos humanitários mobilizam toda a Personalidade não pode obscurecer a participação fundamental que as emoções possuem nos modos como são elaborados os sentidos das vivências derivadas da experiência de vida de cada pessoa e, mais ainda, da possibilidade de condicionamento educacional dos conteúdos destes sentidos.

O social significativo, o obrigatório, que se fixa nas normas do direito e da moral que determinam a vida social, cria no indivíduo tendências dinâmicas, por vezes de grande eficácia. São estas *tendências do dever*, que pela sua origem e conteúdo diferem das tendências instintivas primárias, mas que pelo seu efeito dinâmico são análogas. O devido opõe-se de certo modo ao que é imediatamente atractivo, no sentido que algo devido não se afirma apenas pelo facto de me atrair ou porque o deseje imediatamente. Mas isto não significa que entre o dever e o impulso exista um antagonismo constante, e que me submeto ao dever apenas como a um poder externo que me obriga a proceder contra os meus instintos ou impulsos e desejos. O dever não se converte para mim em fim ou objectivo significativo apenas porque eu o deseje directamente, mas porque eu o desejo ou quero, por vezes com todo o meu ser, até ao mais profundo do meu ser, porque tomei consciência do significado social deste fim, porque a sua realização se converteu para mim numa coisa vital e pessoal. Por vezes, esta coisa atrai-me tão poderosamente que supera o poder dos instintos elementares, puramente pessoais. A involução desta dependência entre o significado da finalidade e do instinto

ou impulso, da ambição e da vontade, é a característica mais pronunciada da orientação humana e das suas tendências (RUBINSTEIN, 1973e, p. 25-26, grifo do original).

O fato é, nos limites do que este trabalho se propõe, é de fundamental importância o reconhecimento da reciprocidade existente entre a emoção e a conduta. A emoção, enquanto resultado da Atividade, na medida em que é elaborada pelos sujeitos, também passa a condicionar a própria Atividade. É coerente deduzir por isso que se as práticas educativas forem eficientes na elaboração de sentimentos humanitários, este conteúdo emocional novo modificará o conjunto de toda a Personalidade e passará a condicionar a forma como os sujeitos organizam sua conduta no modo particular como se inserem em sua realidade social.

Dado que todo o processo possui uma determinada relação com o homem e provoca neste uma determinada atitude, pode também provocar no ser humano determinadas emoções. É, por isso, particularmente estreita a relação activa que existe entre as emoções do ser humano e a sua actuação propriamente dita. A emoção surge, necessariamente, da relação - positiva ou negativa - dos resultados da actuação com respeito à necessidade que foi seu motivo, sua primeira origem. Esta relação é recíproca: por um lado, o desenrolar e o resultado do agir humano produz, regra geral, determinados sentimentos, e, por outro lado, os sentimentos do homem, os seus estados emocionais, influem na sua acção. As emoções não só condicionam o agir, mas são condicionadas por este. Deste dependem também a natureza das emoções, as suas características essenciais e a estrutura dos processos emocionais (RUBINSTEIN, 1973c, p. 130).

Apreende-se dedutivamente disso que, o êxito e o fracasso experimentados no desenvolvimento das práticas educativas não contribuem apenas como processos participantes da formação e desenvolvimento da vontade e da capacidade de agir intencionalmente. Mais do que isso, podem ser instrumentalizados com vistas à formação de sentimentos humanitários. Convertidos em fundamentos emocionais que motivam a conduta, orientando tanto as razões que justificam determinado comportamento, quanto os objetivos individualmente significativos que são perseguidos consciente e intencionalmente pelos diversos sujeitos.

[...] o sentimento refere-se principalmente ao resultado da actividade e ao processamento desta. Mas, inclusivamente, quando o sentimento está vinculado em primeira instância ao resultado da actividade, este resultado e este êxito só se experimentam emocionalmente quando se toma consciência deles como rendimento nosso em função da actividade que a eles conduziu. Quando o rendimento correspondente se fixou e converteu num estado permanente, a um nível recém-alcançado, que já não exige esforço e trabalho, nem luta pela sua conservação, rapidamente se insensibiliza o sentimento de satisfação. Emocionalmente experimenta-se não só a permanência num estado rígido, mas também a transição e a progressão a um nível mais evoluído. Isto pode observar-se na actividade de qualquer trabalhador que aumentou consideravelmente a sua produtividade, ou então na actividade de um investigador que fez determinada descoberta. O

sentimento de êxito ou triunfo diminui com relativa rapidez e incrementa-se novamente o desejo de novos resultados pelos quais se deve lutar e que se devem conseguir (RUBINSTEIN, 1973c, p. 133).

O que tudo isso confirma, e já anteriormente apontado, é a impossibilidade de fracionamento do fenômeno humano evidenciado na relação existente entre a emoção e o intelecto, mais precisamente, entre a emoção e o conhecimento enquanto substância do intelecto. Como propriedade histórica específica da vivência humana, ainda que sua existência seja caracterizada pela unidade daqueles elementos, é natural considerar que no decorrer da formação da Personalidade haja uma predominância inicial da influência emocional na orientação da conduta e no conseqüente processo de desvelamento da realidade possibilitado por essa interação dada na Atividade. Essa predominância da influência emocional em idades mais jovens se deve, primeiramente, ao fato de que toda experiência humana é essencialmente constituída a partir de uma vivência pessoal emocional, ao mesmo tempo em que a pouca idade implica a carência de interações para com a realidade que viabilizassem uma maior elaboração pessoal de conhecimentos, escolares por exemplo, e a prematuridade do desenvolvimento de demais fenômenos psíquicos, como da consciência e do pensamento. Como resultante dessa estrutura psíquica particular, o emocional tenderá a exercer uma influência predominante nos modos como se dará a conduta dos sujeitos de menor idade.

De toda forma, é preciso considerar também que na medida em que gradualmente se ampliam e se aprofundam os conhecimentos e sentidos elaborados acerca da realidade exterior, considerando também a evolução simultânea do conjunto de suas propriedades psíquicas, estes elementos novos passam a exercer uma influência crescente como condicionadores de suas Atividades. Não que substituam a posição central antes ocupada pelas emoções, na medida em que estes novos elementos psíquicos são elaborados e se desenvolvem, transformam a Psique do sujeito, é essa estrutura qualitativamente nova e em contínua transformação que passa a determinar sua Atividade. Estrutura esta que, não deixando de ser essencialmente emocional, gradualmente também passa a contar com processos psíquicos novos, cognitivos e intelectuais, como os relativos à consciência.

É essa qualidade refinada da compreensão da constituição humana que pode ser aproveitada, por exemplo, pelas instituições educativas escolares e pelos profissionais da educação. Na medida em que a educação escolar for capaz de tornar o socialmente significativo em individualmente significativo, não elaborará apenas um

conhecimento intelectual novo baseado na pura memorização do conteúdo curricular. Mais do que isso, elaborará uma experiência emocional fundamental aos novos sentidos individuais relacionados àqueles conteúdos, possibilitando que os sentidos elaborados a partir dessas vivências possam se aproximar dos valores e dos ideais socialmente desejáveis e significativos, tornando-os neste processo os ideais individualmente desejáveis e significativos dos sujeitos em formação.

Dito de modo ilustrativo, em um primeiro momento de desenvolvimento mais prematuro dos estudantes, a escola não estará apenas ensinando racionalmente que a violência e o preconceito são práticas inapropriadas, estará possibilitando que os estudantes **entendam esse problema ao experimentarem emocionalmente a indignação** com a possibilidade da violência e do preconceito, contra si mesmas, ou contra qualquer outro. Já em um momento cujo o nível do desenvolvimento estudantil esteja mais avançado, a escola não ensinará apenas que a vida, a saúde, a educação, entre outros, são direitos e garantias fundamentais, como racionalmente descrito no art. 5º da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), viabilizará aos estudantes experiências e Atividades que, **por saberem disso, sintam como absurda e repugnante** qualquer iniciativa que atente contra esses direitos.

A emoção, que inicialmente possibilitava a elaboração dos sentidos e do conhecimento, em um estado superior de desenvolvimento, é orientada por eles. Nesse estado superior suas emoções subordinam-se ao seu intelecto no condicionamento de suas condutas, em outras palavras, atestam que o que lhes é individualmente significativo coincide com o socialmente significativo. Em síntese, como resultado de uma vontade consciente, controlam suas condutas ao sentirem e ao tornarem seus desejos e seus objetivos pessoais aquilo que é, à princípio e em essência, socialmente valioso e significativo.

Inicialmente, as emoções aperfeiçoam o conhecimento. O ser humano só é capaz de compreender pelas actuações dos outros aquilo que ele próprio sente. Posteriormente, o conhecimento liberta-se do sentimento. O homem pode compreender também o que é alheio ao seu próprio sentimento; como ensina Spinoza, ele é capaz de não amar, não odiar mas de compreender os factos humanos, como se se tratasse de <<linhas e superfícies>>. E, por fim, o sentimento que antes se havia submetido ao conhecimento, desprendendo-se dele, começa a segui-lo, transcendendo os estreitos limites das sensações orgânicas. A profunda compreensão do significado social objectivo guia o sentimento do homem. Este não compreende apenas qual é o acto que é correto. O seu amor e ódio distribuem-se de acordo com esta compreensão (RUBINSTEIN, 1973c, p. 175).

O que tangencialmente fora dito nos argumentos anteriores, e que também possui relevância para os processos educativos, é que as emoções participam de outro fenômeno psíquico, a memória. Como toda experiência de vida humana é inevitável e intrinsecamente marcada por uma vivência emocional, e considerando que as emoções enquanto propriedade interna dos sujeitos condicionam tanto suas formas de conduta como os efeitos das influências e das condições externas, evidentemente, as emoções implicarão também diferentes manifestações da memória.

Esta, a memória, enquanto uma qualidade psíquica da Personalidade tem ampliada ou reduzida sua capacidade de retenção de seus conteúdos na dependência de alguns elementos. Primeiramente da forma como este conteúdo se mostra mais ou menos emocionalmente significativo ao sujeito, fatos ou conteúdos emocionalmente significativos tenderão a se reterem com maior intensidade. Simultaneamente, a atualidade destes fatos e conteúdos também condiciona a capacidade de retenção da memória, já que mesmo que um determinado fato ou conteúdo seja emocionalmente relevante, mas não satisfaça os interesses e as necessidades mais atuais da pessoa, sua probabilidade de retenção será reduzida.

[...] *o emocionalmente significativo retém-se mais duradouramente que o emocionalmente neutro*, retendo-se melhor nalguns casos o agradável, e noutros o desagradável, conforme aquilo que, no caso concreto, seja mais *actual e significativo para* a personalidade em questão. Um acontecimento agradável ou importante, que signifique a satisfação de uma coisa que para o indivíduo tenha perdido toda a actualidade e que este tenha relegado para o passado, esquecer-se-á mais facilmente. Mas uma recordação agradável relacionada com interesses actuais, que abrem novas perspectivas e que não represente tanto o fim mas o princípio de uma coisa viva e actual, possui toda a probabilidade de ficar gravado na memória. De modo idêntico grava-se ou retém-se na memória o desagradável quando tem uma certa relação - embora cheia de conflitos e angustiante - com interesses actuais (precisamente por causa desta vinculação com eles). E vice-versa: por muito desagradável que tivesse sido um acontecimento, será esquecido se pertencer ao passado. A retenção de uma impressão emocional dependerá do seu significado para a personalidade em questão, assim como do lugar que ocupe na sua evolução (RUBINSTEIN, 1973b, p. 36, grifo do original).

Considerando os elementos já analisados a partir do pensamento de S. L. Rubinstein, é certo dizer que a constituição humana se dá no complexo processo no qual, por um lado, tem-se a Atividade desenvolvida pelos sujeitos em sua realidade e que resulta nos processos de formação e desenvolvimento de sua Psique. Por outro lado, tem-se experiência da influência e das condições dessa realidade que são vivenciadas na interação possibilitada pela Atividade em questão. Também já é sabido que, na medida em que a Personalidade é formada, junto aos demais processos

psíquicos que a compõe, estas qualidades interiores condicionam os efeitos gerados por aquelas influências e condições externas experimentadas a partir da Atividade desenvolvida. Deduz-se que a emoção, enquanto uma destas qualidades interiores, também participa em algum grau dos processos relacionados à formação e desenvolvimento da vontade e da memória, por exemplo<sup>42</sup>.

Ainda que latente a necessidade de estudos específicos, como os que busquem a aproximação dos resultados desta investigação e relativos à compreensão da constituição humana para com os processos educativos escolares no intuito de instrumentalização didática destes resultados, por exemplo, é certo dizer que foram apresentados elementos gerais, essenciais, que podem fundamentar com segurança estes estudos posteriores. Primeiramente o cuidado necessário com a organização da Atividade, que pode ser de estudo por exemplo, com o estabelecimento de um protagonismo ativo da pessoa em relação ao seu compromisso estudantil, a gestão do sucesso e do fracasso no trabalho com as Atividades escolares, o desenvolvimento da consciência, da consciência-de-si, da vontade, o cuidado com os sentidos elaborados acerca dos conhecimentos escolares<sup>43</sup> e, especialmente neste ponto, a atenção ao conteúdo emocional que define a vivência do estudante na escola, para

---

<sup>42</sup> Considerar a participação das emoções nos processos psíquicos da memória abre espaços investigativos valiosos e de interesse público, como aqueles relacionados à educação escolar. Reconheço a importância da temática em questão, mas é um fato de que seu tratamento investigativo específico fugiria aos objetivos que esta pesquisa estabelece. Nesse sentido, e a quem interessar o encontro de dados que viabilizem esta potencial investigação sugiro o trabalho de Matos *et al.* (2018), que integra um estudo amplo denominado *health behaviour in school – aged children* (HBSC) da Organização Mundial de Saúde – OMS, no qual foram estudados elementos comportamentais de estudantes portugueses. Nele é evidenciado que 29,6% dos estudantes avaliados não gostam da escola, se as emoções se associam à memória e tendo esta última uma função primordial nas atividades educativas escolares, é possível supor que tal conteúdo emocional em relação à escola pouco deve contribuir com os objetivos de promoção do aprendizado estudantil. Apesar de pertencentes a uma realidade diversa, os resultados dessa investigação portuguesa podem contribuir com o entendimento da especificidade do caso brasileiro, ainda mais problemático. Comparativamente, dados oficiais mostram que o Ensino Médio no Brasil possui taxas de 13% de reprovação e 8% de abandono (BRASIL, 2015), déficit de 32.000 professores em todo o país, sendo que 67% dos atuantes são temporários (BRASIL, 2014), sem contar o diminuto número de escolas com infraestrutura adequada, apenas 23% (BRASIL, 2015), como confirma o Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2014) ao verificar que somente 44% das escolas possuem laboratórios, 66% possuem bibliotecas e, pasmem, 59% possuem rede de esgoto. Estes dados são valiosos para se pensar os condicionamentos que a escola, e sua estrutura, tem promovido no conteúdo emocional de seus estudantes e que podem favorecer estudos posteriores que relacionem as emoções e o desenvolvimento da memória no que diz respeito ao aprendizado pretendido e promovido pelo trabalho educativo das instituições escolares.

<sup>43</sup> Chamo aqui, genericamente, de conhecimentos escolares o conjunto dos conhecimentos disciplinares, curriculares, comportamentais, éticos, culturais, científicos, entre outros, que instrumentalizados pelo trabalho docente atuam como mediadores da relação estudantil para com sua realidade. É, frequentemente, este conjunto de conhecimentos o objeto de estudo dos sujeitos estudantes, por isso, possuem uma importante atuação no processo de elaboração dos sentidos daqueles sujeitos em relação à realidade na qual se inserem.

com os conhecimentos curriculares e as pessoas ali envolvidas. Tudo isso considerado em sua própria historicidade, na medida em que, por exemplo, as crianças mais jovens dependerão com mais intensidade das ações educativas emocionalmente condicionadas, enquanto as mais desenvolvidas poderão submeter suas emoções às considerações de sua própria razão e análise dos efeitos racionalmente observáveis de cada conteúdo escolar estudado. Tal como discutido nos exemplos da violência e do preconceito em comparação com o direito à vida, à saúde e à educação anteriormente apresentados.

Para a gravação é essencial precisamente que o processo das percepções primárias seja regulado por uma atitude consciente e esclarecida em relação a essa gravação na memória. Para a apropriação e fixação dos conhecimentos é essencial que se torne consciente o significado do objecto correspondente ou dos objectos da disciplina e do tema correspondente dentro desta mesma disciplina. Além das atitudes ou focalizações determinadas pelo conhecimento do significado objectivo da matéria, é também essencial o interesse emocional. O despertar de tais interesses marcadamente emocionais pode mesmo assim colocar-se ao serviço de uma melhor fixação da matéria correspondente a cada caso. No entanto, é essencial ter em conta a correcta proporção entre a atitude emocionalmente condicionada e a racionalmente justificada, no que diz respeito à retenção. Esta proporção deve ser diferente nas distintas idades: a função das atitudes emocionalmente condicionadas é específica das idades prematuras ou precoces, assim como o são das idades superiores as racionalmente justificadas. Para cada nível de desenvolvimento deve encontrar-se o método adequado, a fim de que ambas as atitudes se tornem eficazes na sua unidade interna. Por isso a atitude emocional não deve ser provocada por meios externos, mas suscitada internamente de modo a penetrar na matéria objectivo-significativa (RUBINSTEIN, 1973b, p. 42).

Evidencia-se a centralidade da emoção enquanto um componente essencial na constituição humana e, por isso, sua consideração é de fundamental importância no planejamento, organização e execução das Atividades formativas. Uma vez que a totalidade filogênese-ontogênese só pode ser entendida no sistema de conceitos que a define, a estratégia aqui assumida de abstração e aproximação analítica para com este fenômeno, via Personalidade, evidentemente encontraria nas emoções um componente psíquico absolutamente significativo. Vale lembrar que toda experiência humana, na unidade pessoa-realidade constituída pela Atividade, é marcada por uma vivência subjetiva, emocional, de uma relação estabelecida para com objetos, seres e fenômenos objetivos da realidade exterior. Se a formação da Personalidade ocorre nessa vivência **do sujeito** possibilitada pela Atividade que lhe coloca em relação com a realidade, suas emoções tornar-se-ão elemento fundamental da estrutura metodológica analítica desta investigação, exigindo seu tratamento com máxima atenção.

O que não pode significar, em absoluto, que o cuidado necessário para a investigação e para o tratamento destes elementos psíquicos em sua historicidade, deixe eclipsar a consciência de que estas qualidades e habilidades psíquicas históricas, que se elaboram no desenrolar da vida dos indivíduos, se dão sobre a base estrutural de suas condições orgânicas. Como poderá ser melhor observado adiante, a presença funcional de um aparelho auditivo sensível aos nuances sonoros mais sutis, **não é garantia da constituição de um músico**. Fato este já evidente no atual ponto desta análise, mais precisamente, de que a Personalidade em formação depende simultaneamente dos tipos e das qualidades das Atividades desenvolvidas pelos indivíduos e das influências e condições da realidade exterior experimentadas no decorrer dessa Atividade e mediadas pela Psique.

O substrato material objetivado na presença funcional de um aparelho auditivo notável não garante a constituição dos atributos da Personalidade próprios de um músico **sem que o sujeito tenha desenvolvido práticas específicas, vivenciado influências e condições de vida particulares que lhe possibilitassem constituir sua Personalidade nesta forma**. Mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer, **sem um aparelho auditivo funcional, não haveria possibilidade de desenvolvimento da especificidade deste tipo de Personalidade** na medida em que tal ausência lhe impediria de exercer aquelas práticas específicas e de vivenciar as influências e as condições de vida particulares e necessárias à constituição de um músico.

Prova disso é o fato de não haver registro da constituição de um músico de grande relevância nascido surdo, o que não nega a possibilidade de um músico surdo, mas nascido ouvinte. A condição primária da presença e do funcionamento dos órgãos sensoriais é determinante na constituição da oportunidade de vivência das experiências e influências recebidas que permitem a constituição e desenvolvimento dos atributos e habilidades próprias de uma determinada Personalidade particular, músico neste caso. É possível ilustrar este caso a partir de uma breve análise da especificidade e genialidade de Ludwig van Beethoven<sup>44</sup>.

Nascido em 17 de dezembro de 1770, Beethoven representa uma Personalidade histórica que marca o desenvolvimento da linguagem e do conteúdo musical, sendo ainda hoje considerado um dos compositores mais influentes já existentes. Na precocidade de seus 8 anos, já recebia uma cuidadosa formação

---

<sup>44</sup> Dados biográficos retirados de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_van\\_Beethoven](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven). Acesso em 21 jul. 2019.

musical clássica de Christian Gottlob Neefe (1748-1798), considerado o melhor mestre de cravo à época, na cidade de Colônia. Aos 10 anos já dominava todo o repertório de Johann Sebastian Bach (1685-1750) e aos 11 já iniciara sua carreira pela composição de suas primeiras peças. Ao longo de sua vida pôde desenvolver suas Atividades musicais e vivenciar experiências importantes que singularizaram sua história de vida, de sua constituição e desenvolvimento enquanto músico, em 1784 foi organista-assistente da Capela Eleitoral, foi violoncelista na orquestra da corte, em 1787 estudou com Joseph Haydn (1732-1809), um compositor de notória importância do período clássico. Também é importante citar sua aproximação com os ideais da Revolução Francesa, com o Iluminismo e com o movimento literário romântico *Sturm und Drang*, a partir de um curso de literatura realizado em Viena.

É sabido que por volta de seus 26 anos de idade, em 1796, foi-lhe diagnosticada a congestão dos centros auditivos internos, acarretando-lhe depressões, isolamento e aos 46 anos, em 1816, já se encontrava praticamente surdo. É surpreendente o fato de que em 1824 concluiu a composição da Sinfonia nº 9 em Ré Menor<sup>45</sup>, considerada por muitos sua obra prima. Tais apontamentos biográficos evidenciam que suas aptidões pessoais, inclusive fisiológicas, lhe possibilitaram a formação e o desenvolvimento de habilidades próprias de um músico e compositor. Por outro lado, as influências recebidas e vivências experimentadas ao longo de sua vida lhe oportunizaram um desenvolvimento psíquico que lhe permitiu superar as limitações que seu adoecimento lhe causou, conseguindo pensar musicalmente e, conseqüentemente, compor com maestria mesmo que já afetado pela surdez. Fica clara a simultaneidade das condições antes apresentadas, se é certo que as vivências experimentadas e as influências recebidas oportunizaram seu grande desenvolvimento, também é certo que as Atividades desenvolvidas que viabilizaram estas vivências e experiências só se fizeram possíveis a partir da existência funcional do substrato fisiológico, condição primária para manifestação de suas aptidões.

---

<sup>45</sup> A quem se interessar, deixo para deleite do leitor o link no qual a Sinfonia nº 9 em Ré Menor executada pela *Chicago Symphony Orchestra* e sob a regência do maestro Riccardo Muti poderá ser assistida na íntegra na apresentação ocorrida em maio de 2015. Disponível em: <http://cso.org/beethoven9>. Acesso em 21 jul. 2019.

#### 2.4 As aptidões: potencialidades para a Atividade consideradas na relação com as influências de uma sociedade classista.

Em linhas gerais, é possível afirmar que já ao nascer os sujeitos trazem consigo um aparelho fisiológico que lhes determina aptidões naturais de diversos tipos e que, genericamente, se caracterizam por possibilidades e limites diversos já dados pelo funcionamento de seu próprio organismo. Estas possibilidades e limites representam a expressão filogenética da espécie humana e determinada pela herança genética, ainda que diversificada, sujeita às leis próprias da evolução natural, dos processos adaptativos e seletivos continuamente atuantes na vida de determinada pessoa e desde toda a linha de sua ancestralidade. Nesse sentido, para se compreender as aptidões humanas faz-se necessário o preciso entendimento de que, filogeneticamente, o humano se constitui enquanto um produto resultante de um longo e complexo processo histórico, no qual participam elementos próprios de sua evolução biológico-natural.

Rubinstein (1972b) define como hominização este processo histórico, que não poderia ser compreendido sem a consideração dos processos evolucionistas, e que culminaram na constituição fisiológica própria da espécie humana atual. Para tanto, faz uma cuidadosa análise das propriedades conhecidas de espécies anteriores ao humano moderno, ainda que de ramificações evolutivas paralelas, observando nestas espécies evidências arqueológicas que confirmam possuírem habilidades de trabalho, complexas relações sociais e que contavam, ainda, com cultura desenvolvida. Ilustrativamente, podem ser citados duas espécies exemplares, apontando nelas elementos conhecidos na atualidade e que confirmam a análise rubinsteiniana ao considerá-las em sua investigação.

Primeiramente, o *Sinanthropus pekinensis*<sup>46</sup>, mais conhecido como *Homem de Pequim* (uma subespécie do *Homo erectus*), cujos vestígios arqueológicos incluem instrumentos líticos cuidadosamente trabalhados que recordam machados e raspadores, além de chifres, lascas de ossos e pedaços de crânios de veados e outros animais que sugerem sua utilização como ferramentas. Dentre seus vestígios, incluem-se locais com densas camadas de cinzas, que chegavam a 7 metros,

---

<sup>46</sup> A nomenclatura específica se deve ao anatomista Davidson Black, então integrante do *Peking Union Medical College* e fundador do *Cenozoic Research Laboratory*. Maiores informações, links para acesso a materiais diversos, imagens e fontes de referência de várias pesquisas relacionadas podem ser encontradas em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem\\_de\\_Pequim](https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_de_Pequim). Acesso em 10 out. 2019.

vestígios de que tal espécie conhecia e manipulava o fogo, conservando-o aceso ao longo de gerações (RUBINSTEIN, 1972b).

A segunda espécie exemplar ilustrativa deste argumento é representada pelo *Homo neanderthalensis*<sup>47</sup>, o Neanderthal, que também confeccionavam ferramentas de pedras e ossos, tais como machados, raspadores e outras de pontas afiadas, como dardos e azagaias<sup>48</sup> (Idem). O que tais espécies exemplares evidenciam, e relativas ao conceito rubinsteiniano de hominização, é a confirmação da aptidão para o trabalho, em seu sentido clássico, como uma qualidade essencialmente humana. Em outras palavras, o que se verifica é a forma como o trabalho, enquanto qualidade humana, se evidenciou presente nos modos de vida de espécies anteriores ao humano moderno, *Homo sapiens sapiens*, ampliando a condição de humano para uma multiplicidade de espécies distintas.

Como se vê, o sinantropo possuía um nível de cultura bastante elevado. Não há dúvida de que eram seres humanos, seres sociais, que conheciam o trabalho comum, a caça e o fogo. A sua constituição física estava ainda, no entanto, num nível muito inferior (RUBINSTEIN, 1972b, p. 102).

E mais, confirmando a perspectiva evolucionista de S. L. Rubinstein e o modo como **filogeneticamente a compreensão adequada da constituição humana exige que a única espécie humana da atualidade seja considerada como um resultado de um longo e complexo processo histórico**. Dessa forma, torna-se possível a compreensão do modo como as qualidades essenciais humanas, que definem o *Homo sapiens sapiens*, não tiveram sua aparição como uma manifestação espontânea, como uma qualidade que surge “do nada” em uma espécie específica e descolada da materialidade de suas condições de vida. Também inviabilizando a compreensão do mundo como uma produção subjetiva da Psique humana, como querem os idealistas. Mas como um resultado de um processo intrinsecamente vinculado às condições reais de existência de um conjunto de espécies históricas que, conjuntamente aos processos evolutivos próprios de sua natureza biológica, compartilharam da qualidade mais fundamental que define a essência humana, o

---

<sup>47</sup> Atualmente considerado, por alguns autores, como uma subespécie do *Homo sapiens*, mais precisamente, *Homo sapiens neanderthalensis*. Trabalhos consideravelmente recentes, como de Duarte *et al.* (1999) e Zilhão (2001), analisam uma relevante evidência arqueológica que verifica a proximidade, e a polêmica hibridização, entre *Homo sapiens neanderthalensis* e *Homo sapiens sapiens*. Trata-se do fóssil de uma criança (Menino do Lapedo), enterrada em um evidente padrão cultural e ritualístico fúnebre, que contou com uma pequena fossa, com a queima de ramos de pinheiro, seu corpo foi embrulhado em uma mortalha tingida com ocre vermelho, em seu pescoço foi encontrado uma concha, também tingida, que compunha um colar, além de oferendas de carne de veado.

<sup>48</sup> Arma semelhante a uma lança de arremesso.

trabalho. Filogeneticamente, produziram-se enquanto humanos (histórica, psíquica, social e culturalmente) à medida em que atuaram, interagiram e transformaram sua realidade. Estabelecendo, no âmbito da filogênese, uma compreensão da constituição humana pela síntese dialética entre o fisiológico e o espiritual, expressas na compreensão darwinista e materialista histórico-dialética da totalidade filogênese-ontogênese.

O anti-darwinista Rodolfo Virchow definiu este tipo de crânio [relativo aos neandertais] como patológico e deformado. Mas uma série de novos achados, entre eles os de La Chapelle-aux-Saints (França), de 1908, confirmaram a afirmação dos darwinistas de que o homem de Neanderthal era um representante de um antigo tipo humano que precedeu o tipo do homem actual e que foi seu antecessor (RUBINSTEIN, 1972b, p. 104, destaque meu).

O que estes argumentos iniciais buscam delimitar é que as aptidões, enquanto fenômeno psíquico participante da mediação que estabelece a unidade Personalidade-Atividade, não poderão ser devidamente compreendidas a partir da totalidade filogênese-ontogênese, sem que a historicidade da espécie humana, inclusive biológica, seja cuidadosamente considerada. Por outro lado, tais aptidões naturais também sofrem condicionamentos da Atividade que os sujeitos desenvolvem e da realidade na qual se incluem o que provoca nelas modificações de várias ordens. Em poucas palavras, as “próprias aptidões naturais do homem apresentam-se, portanto, de maneira concreta, como produto da evolução social (RUBINSTEIN, 1968, p. 392)”. Novamente, é fundamental o cuidado em considerar os modos como as qualidades e condições internas, que incluem evidentemente as biológicas, modificam a forma como as influências externas atuam sobre o sujeito.

Nesse sentido, para a investigação da questão das aptidões faz-se preciso a consideração das qualidades naturais, fisiológicas, que integram o conjunto das condições internas que distinguem os diferentes sujeitos. A constituição física, a idade, a presença e/ou ausência de limitações motoras dadas por alguma deficiência física, além daquelas menos aparentes, como as propriedades da Atividade cortical do cérebro<sup>49</sup>, entre outras, exercem uma influência determinante na forma como cada

---

<sup>49</sup> Considero importante citar que em S. L. Rubinstein (1972b) há ainda um interessante trabalho analítico, mais precisamente no capítulo V da referida obra, denominado *O desenvolvimento do comportamento e da psique nos animais*, no qual o autor avalia cuidadosamente a evolução do sistema nervoso comparativamente entre diferentes espécies. Nele, analisa a relação do desenvolvimento do sistema nervoso para com a evolução dos órgãos sensoriais, a encefalização nos vertebrados, os processos de corticalização no humano e demonstra a dependência fundamental que a Atividade humana possui em relação aos modos próprios de funcionamento fisiológico do corpo.

sujeito será capaz de estabelecer suas práticas sociais. Conseqüentemente, estas mesmas qualidades naturais das diferentes pessoas também modulam a forma como a realidade exterior influencia e estabelece condições específicas para os distintos sujeitos e nos diferentes momentos históricos.

No entanto, a dependência em que se encontram as *possibilidades do homem perante os modos sociais de actuar que faz seus de modo algum permite inferir que as aptidões do indivíduo não dependem das suas qualidades naturais, das propriedades da actividade cortical do cérebro*. Admitir tal conclusão equivale a cometer um erro gravíssimo. As qualidades do analisador auditivo não criam por elas mesmas - nem sequer as mais elevadas - nenhum músico notável (ainda que possam induzir o homem a pensar que tem vocação musical); constituem uma premissa insuficiente mas necessária para chegar a ser músico. Se se possuem, é possível chegar a ser músico notável, mas não existe nenhuma maneira de o ser sem possuir tais qualidades. Subestimar aquilo que a própria natureza nos dá significa subestimar o próprio indivíduo. O homem não pode separar-se da natureza e contrapor-se-lhe totalmente. O homem não deve esquecer que é um ser natural, um produto da evolução da natureza (RUBINSTEIN, 1968, p. 392-393, grifo do original).

O que se evidencia, neste ponto, é a qualidade primária do substrato orgânico-fisiológico enquanto determinante das potencialidades (aptidões) iniciais de determinado sujeito, simultaneamente condicionante de sua conduta e da qualidade das influências que cada pessoa vivencia a partir da realidade na qual se inclui e, por isso, de importância central para a correta compreensão da ontogênese humana. O que não significa, e que neste ponto já deve estar claro, que estas aptidões previamente estabelecidas pela especificidade da qualidade e do tipo de funcionamento próprio da fisiologia do corpo e seus componentes, definam de antemão os efeitos últimos das manifestações espirituais, psíquicas e sociais, dos próprios sujeitos. Afinal, tais efeitos últimos dependem da complexa relação existente entre aquelas propriedades internas, a qualidade da Atividade desenvolvida pelos sujeitos e das influências e condições exteriores com as quais interagem, além da historicidade intrínseca a cada um destes elementos que marcam as especificidades dos fatores, internos (incluindo aqui o corpo e seu funcionamento), da Atividade e externos.

O que este ponto da análise busca frisar é o modo como as propriedades fisiológicas dos diversos sujeitos lhes determinam possibilidades e limites específicos e que se constituem enquanto base fundamental sob a qual se fará possível a formação e o desenvolvimento das qualidades da Personalidade. Tomado desta forma, o princípio do determinismo revela sua natureza real, da sua especificidade enquanto uma determinada influência específica (externa por exemplo) ou de uma

determinada condição particular (interna, como a fisiológica). O humano, enquanto produto da evolução biológica, carrega consigo um conjunto de funções sensoriais com as quais se faz possível sua interação com a realidade, influencia o ambiente no qual se insere e recebe as influências deste nos limites determinados pelo funcionamento próprio de seus órgãos do sentido.

O erro interpretativo deste fenômeno está em considerar que a especificidade determinada por uma certa influência externa ou condição interna culminará, como causalidade inevitável e irresistível, em um efeito psíquico, comportamental ou social específico e previamente estabelecido. A ingenuidade deste erro interpretativo decorre de uma recusa previamente estabelecida ao princípio do determinismo pela não percepção que qualquer efeito psíquico, social e comportamental é sempre dependente do conjunto de todos os elementos mediadores que dialeticamente participam de um certo fenômeno avaliado. Participam como elementos mediadores os órgãos do sentido, as propriedades psíquicas já presentes e atuantes, as influências e as condições ambientais materiais e sociais e, ainda, a conduta ativa da relação estabelecida pelo sujeito na realidade particular na qual se encontra, cada um deles considerados na especificidade própria de cada distinta condição singular observada. Da tensão, mútua influência e reciprocidade de todos estes fatores, manifestam-se os efeitos psíquicos, sociais e comportamentais, mas não definitivamente pois eles próprios sofrem modificações na medida em que a relação entre todos estes elementos participantes de sua constituição é dinâmica e continuamente modificada.

Os dados sensoriais de toda a espécie organizam-se em volta dos da <<modalidade>> em que se apresenta com maior nitidez o *objecto* da percepção. São muitos os factos que o atestam. Observações realizadas acerca da localização dos sons da linguagem numa sala equipada com altifalantes revelaram que, enquanto o ouvinte não vê quem fala, localiza o som no altifalante mais próximo, mas situa-o imediatamente no que fala logo que este aparece no campo visual do primeiro. O sentido deste facto não consiste em que as percepções *auditivas* se subordinam às *visuais*, mas sim em que *todas as percepções*, incluídas as auditivas, se orientam com base no objecto que aparece com maior nitidez no campo sensorial de um ou outro órgão (vista, ouvido, tacto, etc.) (RUBINSTEIN, 1968, p. 98-99, grifo do original).

A citação deixa clara a contínua interação que caracteriza os fenômenos psíquicos, neste caso específico, o fenômeno da percepção. O sujeito nela comentado, localizado em um ambiente junto a outras pessoas e próximo a uma caixa de som, percebe inicialmente o som da voz humana vindo da direção da própria caixa

de som. Porém, ao localizar visualmente a pessoa que falava ao microfone, mantendo-se na posição em que estava antes, apenas pelo fato de incrementar um novo dado sensorial, o visual, passa a perceber o som da voz como oriundo da direção da pessoa ao microfone. Uma vez que a posição do sujeito que ouve se manteve sem alteração, conseqüentemente a distância da caixa de som e a intensidade sonora recebida também se mantiveram, é correto afirmar que as sensações captadas pelos canais auditivos, mesmo que determinada pela concretude do equipamento, da intensidade de seu funcionamento, da distância entre os ouvidos do sujeito e a fonte do som e da sensibilidade auditiva do pessoa, não significou um resultado perceptivo definitivo e previamente estabelecido.

A Psique deste sujeito contou com outros elementos mediadores, ao localizar visualmente o sujeito que falava ao microfone, mesmo sem sofrer alterações dos estímulos sensoriais provenientes das sensações auditivas, percebeu o som como oriundo de uma outra direção, de uma outra fonte, no caso, da própria pessoa que falava. A percepção, como ilustração de um efeito psíquico, se configura enquanto um reflexo da realidade resultante da interação simultânea e recíproca de distintos fatores que mediam a relação do sujeito para com a realidade na qual se insere. Como fenômeno reflexivo, a forma final da especificidade de sua manifestação psíquica é histórica e se transforma na dependência da interação particular definida pela natureza das influências, condições e estímulos exteriores, da Atividade que os viabilizaram e das condições internas daquele que as vivencia em um dado momento determinado.

A condição primária, como prioridade ontológica, da materialidade fisiológica do corpo e seus órgãos, enquanto um componente essencial do fenômeno psíquico da aptidão, filogeneticamente considerado, se evidencia neste caso analisado no modo como a existência e funcionalidade típica dos órgãos do sentido determinaram a natureza da forma como a influência da realidade exterior gerou efeitos dependentes das especificidades próprias destes órgãos do sentido envolvidos. Na consciência daquele sujeito em análise, a origem da voz humana ouvida foi percebida de distintas formas e de diferentes direções de origem na dependência da atuação de ambos os órgãos do sentido empregados na percepção do som captado a partir do ambiente exterior. Sinteticamente, foi a ativa participação do sujeito, ainda que nos limites da aptidão funcional e fisiológica de cada canal perceptivo, a visão e a audição neste

caso específico, que viabilizou a vivência de um determinado tipo de influência externa, transformando os efeitos psíquicos resultantes da percepção.

Por outro lado, epistemicamente é necessário o mútuo reconhecimento de que simultaneamente à existência e funcionalidade do corpo, também constitui uma prioridade ontológica o fato das condições e influências da realidade exterior se configurarem enquanto uma concomitante condição primária dos fenômenos psíquicos. Nesse sentido, analisar o fenômeno da aptidão exigirá considerar também os modos como tal realidade determina influências e condições externas específicas e que participam, em maior ou menor grau, da forma final como o fenômeno da aptidão se manifesta. Sempre considerando a totalidade do fenômeno, dado o fato de que só na interação recíproca e contínua existente entre estas influências e condições externas, a Atividade do sujeito e suas propriedades internas, fisiológicas e psíquicas, qualquer efeito psíquico poderá ser devidamente compreendido.

Sinteticamente, a aptidão não pode ser entendida desvinculada da Atividade desenvolvida pelos diversos sujeitos, possuir uma aptidão significa, dessa forma, estar apto ao desenvolvimento de uma Atividade particular que requer do sujeito em Atividade condições específicas de seu exercício. Dentre estas condições, são centrais aquelas dadas pelo aparato fisiológico do organismo humano, não se limitando exclusivamente a elas, mas considerando-as como condição da Atividade e do estabelecimento da interação que permite a vivência das influências e das condições exteriores.

Qualquer aptidão ou faculdade é aptidão para algo, para uma actividade qualquer. A existência de uma determinada aptidão no ser humano significa a sua utilidade para uma determinada actividade. Qualquer actividade específica requer da personalidade condições específicas. Falamos destas como das aptidões do homem. A aptidão deve reunir em si características e dados específicos diferentes, que se condicionam pela natureza desta actividade e requisitos que derivam desta.

As aptidões implicam condições orgânicas, hereditariamente fixadas pelo seu desenvolvimento sob a forma de *aptidões* ou *talentos*. Os seres humanos encontram-se previstos desde o seu nascimento de diversos talentos ou aptidões (RUBINSTEIN, 1973e, p. 56, grifos do original).

De modo ilustrativo, o trabalho com tecnologia computacional nem sequer era cogitado poucos séculos atrás, a tecnologia, enquanto um produto material e histórico da humanidade, dependeu de uma série de condições objetivas para poder se efetivar. Tais como, a descoberta das propriedades da eletricidade, o acúmulo de conhecimento deste fenômeno acompanhado de seu compartilhamento pela educação, a formação de uma sofisticada infraestrutura de produção e distribuição de

energia elétrica, o aperfeiçoamento dos meios de produção para o aproveitamento desse recurso potencial e para a produção de mercadorias a ele adaptadas, a construção de um mercado consumidor, etc. No momento exato da produção deste texto, seu autor o faz pela digitação em um teclado luminoso de um *notebook*, assistindo o gradual formar das sílabas e palavras que surgem e se estruturam de vários modos no monitor à frente na medida em que pressiona os diversos botões e arrasta o *mouse*. Os atuais processos seletivos para ocupação de cargos profissionais no mercado de trabalho, incluindo os concursos públicos<sup>50</sup>, buscam avaliar cuidadosamente seus candidatos no intuito de que os aprovados estejam aptos ao trabalho com a tecnologia.

Desenvolver um trabalho que exija o uso de instrumentos tecnológicos computacionais depende, como visto, da aptidão do sujeito para o uso da tecnologia. Estas ilustrações visam destacar o fato de que, para além dos componentes fisiológicos, orgânicos, filogenéticos, que determinam certo nível desta aptidão, há uma dependência para com as influências e condições da realidade exterior que também determina as possibilidades da aptidão humana em cada momento histórico. Exigir a aptidão para o uso de uma ferramenta tecnológica de redação e edição eletrônica de texto, por exemplo, de uma situação absolutamente descabida como seria séculos atrás, se constitui na atualidade enquanto componente fundamental das mais diversas Atividades humanas, da especificidade ontogenética de determinado humano histórico. Tão fundamental quanto a existência e funcionalidade fisiológica do corpo, a realidade exterior, material, social e com a historicidade que lhe é inerente, se destaca enquanto um elemento primário da condição de manifestação ontogenética do fenômeno da aptidão e das possibilidades de exercício e desenvolvimento da Atividade que dela derivam.

Duas conclusões fundamentais podem ser extraídas neste ponto, primeiramente que as aptidões constituem, em si mesmas, um elemento essencial da historicidade dos sujeitos humanos filogenética e ontogeneticamente considerados.

---

<sup>50</sup> Apenas a título de apresentação de um exemplo objetivo, a Universidade Federal de Uberlândia, publicou em 17/12/2018 um edital referente ao concurso público para o cargo de técnico-administrativo em educação (Edital SEI PROGEP nº 274/2018). Em seu Anexo III, item 2, p. 13, encontra-se o item “Noções de Informática” que especifica os conteúdos programáticos que compuseram parte da avaliação relativa às aptidões para o uso de instrumentos tecnológicos dos candidatos participantes do concurso, sendo eles: *MS-Windows 7*, *MS-Word 2007*, *MS-Excel 2007*, *MS-Power Point 2007*, Correio Eletrônico, Internet e Noções de Segurança e Proteção. Maiores detalhes, disponíveis no próprio edital: <<https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/835>>. Acesso em 10 out. 2019.

Se as aptidões são, em parte, derivadas de uma hereditariedade genética e determinadas pela concretude do funcionamento fisiológico do corpo/espécie, também o são, por outro lado, um produto da história humana que se manifesta de diversos modos na especificidade e multiplicidade dos sujeitos que as possuem enquanto uma qualidade essencial de suas Personalidades e enquanto elemento constituidor de suas respectivas formas de Atividade.

As aptidões, que diferentemente de todos os restantes seres vivos caracterizam o homem, formam o seu *carácter* ou *natureza*; mas estes mesmos são um produto da *história*.

A natureza humana forma-se ou modifica-se na evolução histórica à base da actividade laboral humana. As aptidões do ser humano são o produto ou resultado da história. As aptidões intelectuais do ser humano formaram-se em conformidade com o modo como o homem tomou consciência da natureza ao transformá-la. As aptidões artísticas - as descritivas ou representativas e as musicais - formaram-se no ser humano ao mesmo tempo que na evolução histórica se foram criando e evoluindo os diferentes âmbitos ou domínios da arte (RUBINSTEIN, 1973e, p. 61, grifos do original).

A segunda conclusão que deriva destas reflexões, em unidade com a anterior, é a de que as aptidões filogeneticamente também se constituem enquanto um fenómeno reflexo. As formas particulares como os sujeitos humanos manifestam suas aptidões representa o reflexo singular da historicidade da espécie humana que, no curso de seu próprio desenvolvimento, produz os conhecimentos e as ferramentas que gradualmente transformam as formas como se relacionam com suas realidades. A evolução contínua do conhecimento, das técnicas e das ferramentas de trabalho fez surgir, *pari passu*, novas aptidões. Se, por um lado, as aptidões humanas abrem possibilidades de diferentes Atividades na dependência e nos limites de uma hereditariedade e funcionalidade fisiológica, por outro lado, a qualidade histórica das aptidões evidencia a historicidade da própria natureza biológica, da Atividade e, certamente também, do psíquico enquanto fenómeno dela participante.

Com a ampliação da actividade laboral humana e o aparecimento de novas formas surgiram também no homem novas aptidões. A sua estrutura depende das formas de distribuição laboral que se vão desenvolvendo historicamente. O paulatino incremento da distribuição do trabalho e a especialização levou à especialização das actividades humanas (RUBINSTEIN, 1973e, p. 62).

O cuidado com tais análises é fundamental para se esclarecer a realidade do funcionamento do princípio do determinismo, evitando que uma interpretação mecanicista ingênua descaracterize sua validade. Seria equivocado desconsiderar o modo como as propriedades orgânicas humanas se condicionam historicamente a partir das influências da realidade social e externa na qual os sujeitos se inserem. Mais

precisamente, as qualidades naturais não atuam como um resultado de uma “carcaça” material e biológica, imutável e já dada pronta pela própria natureza, sob a qual se erguem e se submetem as qualidades sociais e psíquicas humanas.

Por meio da Atividade, na gradativa formação e desenvolvimento dos processos psíquicos, sob a constante ação das forças externas sociais e materiais, nos limites e nas possibilidades das condições históricas, modificam-se também simultaneamente as próprias qualidades naturais humanas. De fato, na medida em que se evidencia o modo como as qualidades naturais integram o conjunto dos fenômenos envolvidos na unidade pessoa-realidade, e em seu movimento dialético de desenvolvimento, deixam-se abertas as possibilidades da influência educativa nos processos de formação, inclusive, das aptidões e suas qualidades naturais.

O problema das aptidões é o das propriedades *personais, naturais*. É certo que as aptidões do homem se modificam no transcurso da evolução histórico-social, mas é errôneo contrapor o facto de estar condicionado socialmente ao carácter natural e pessoal, do mesmo modo que é errôneo contrapor este carácter à sua natureza social. A própria natureza do homem é um produto da história. Na concepção das aptidões como modos de actividade prática e teórica socialmente elaborados, os quais, generalizando-se, abstraindo-se do conteúdo em que se foram formando objectivamente e se foram automatizando converteram-se em *aptidões naturais* do homem que funcionam de modo reflexo, o princípio de que a própria natureza do homem é um produto da história aparece sumamente concreto, imediato e gráfico. É necessário lembrar que: a) o natural não se reduz às particularidades estruturais e morfológicas do cérebro, independentemente da actividade reflexa deste último, mas inclui a dita actividade; b) a actividade reflexo-condicionada do cérebro forma-se no processo de desenvolvimento individual e é determinada pelos objectos da actividade prática e teórica do homem, objectos com os quais ele se familiariza no decurso da sua actividade (RUBINSTEIN, 1968, p. 393-394, grifos do original).

Sinteticamente, é correto dizer que as qualidades essencialmente humanas e que distingue sua natureza das demais expressões da natureza animal (mamífero, primata etc.), se relacionam à forma como suas propriedades psíquicas se manifestam enquanto produto histórico, surgem na unidade pessoa-realidade estabelecida pela Atividade humana. As aptidões, enquanto um componente de sua Personalidade, e por isso também de sua Psique, mesmo que dependente de uma hereditariedade genética, também se caracterizam enquanto um resultado da Atividade. Se por um lado, a existência e o funcionamento fisiológico dos órgãos do sentido se constitui enquanto elemento primário que possibilita a constituição das aptidões, por outro lado, essa possibilidade também depende da historicidade das influências e condições da realidade social e material. Mais ainda, as aptidões dependem essencialmente ainda da forma histórica assumida pela Atividade humana nos diferentes momentos de sua

existência e em cada realidade concreta particular. Se as aptidões são, em certa medida, manifestações de dotes naturais, também são produtos históricos resultantes da Atividade humana.

As faculdades formam-se no decorrer do processo de interação entre o homem - que possui certos dotes naturais - e o mundo. Os resultados da actividade humana, ao generalizarem-se e consolidarem-se no indivíduo, passam a fazer parte da estrutura das suas aptidões na sua qualidade de materiais. Tais aptidões constituem como uma mistura de dotes naturais primários do homem e de resultados da sua actividade. As verdadeiras conquistas do homem não só se vão depositando fora dele, em objectos criados por ele, mas, além disso, em si mesmo. Ao criar algo importante, o próprio homem desenvolve-se. Na obra criadora e respeitável, encontra o homem a fonte mais importante do seu desenvolvimento. As aptidões do homem são apetrechos que não se fabricam sem a sua participação. À medida que se vão formando, as aptidões condicionam, por sua vez, a actividade do homem e abrem perspectivas mais amplas para que este possa alcançar níveis mais elevados (RUBINSTEIN, 1968, p. 395-396).

Como visto, a natureza orgânica possui uma importância central enquanto materialidade fisiológica estabelecadora de possibilidades e limites previamente determinadas para o desenvolvimento psíquico. Mas os efeitos que dela resultam precisam também ser considerados a partir da Atividade que é desenvolvida pelos sujeitos portadores destes corpos e reais agentes da interação ativa com a realidade. As qualidades psíquicas, formadas no processo dessa Atividade, na medida em que se constituem também condicionam a forma como a Atividade é estabelecida, inclusive fazendo surgir suas formas superiores, a Atividade psíquica, conseqüentemente modificando os modos como sua própria Psique se elabora no processo. Eis a expressão sintética e objetiva da unidade Personalidade-Psique-Atividade que fundamenta todo o engenho investigativo desenvolvido nesta pesquisa em particular.

O fenômeno psíquico da vontade, anteriormente já discutido, é uma excelente ilustração do como tais fenômenos podem se constituir simultaneamente como condições e resultados da Atividade, além de mediadores desta com a Personalidade. A vontade, por exemplo, será um resultado da Atividade na medida em que sua formação e desenvolvimento dependem do desenvolvimento da consciência, na forma de consciência-de-si, e do domínio do próprio corpo, como já apresentado. Mas é também condição da Atividade na medida em que seu desenvolvimento faz surgir uma qualidade nova sua, mais precisamente, os movimentos voluntários e a Atividade intencional.

Todos estes elementos psíquicos são centrais para a investigação das aptidões, mas insuficientes, precisam ser considerados na totalidade maior que estabelecem para com a realidade exterior, material e social. O princípio do determinismo revela toda a sua validade científica na medida em que se alcança a condição de seu entendimento no movimento histórico e dialético da humanidade. Qualquer crítica reducionista, mecanicista ou unilateral deste princípio é dissolvida frente ao reconhecimento da multiplicidade de formas de manifestação e desenvolvimento que a aptidão pode assumir, dependentes dos diferentes arranjos estruturais destes fenômenos inclusos na unidade pessoa-realidade, interno-externo. Dentre esses, para a análise da aptidão, as condições internas dadas pelo desenvolvimento da vontade e o nível histórico alcançado pelo desenvolvimento da humanidade também são fundamentais.

Para poder avaliar o talento devem relacionar-se os *resultados* ou a rapidez de desenvolvimento com as suas *condições*, porque os rendimentos extraordinários no estudo ou no trabalho não se podem alcançar em condições diferentes por aptidões de modo algum iguais, podendo por outro lado atingir-se rendimentos diferentes em condições diferentes por aptidões iguais. Os rendimentos que se alcançaram em condições externamente difíceis demonstram, naturalmente, aptidões extraordinárias. Dever-se-á assim dispor de um talento extraordinário para, quando se inicia a vida nas condições de Lomonósov ou Gorki, por exemplo, chegar até os cumes da cultura e da criação. Deve também ter-se em conta, no entanto, que a capacidade de resistência contra as condições adversas e a aptidão para abrir caminho depende de muitos factores, não só directamente das aptidões, mas também das qualidades volitivas da personalidade. Não há dúvida nenhuma que muitos indivíduos que em condições favoráveis poderiam fazer desabrochar extraordinariamente as suas aptidões e criar muitas coisas não têm capacidade para superar os obstáculos externos que têm implícitas as condições evolutivas desfavoráveis. Por isso o desenvolvimento das aptidões depende essencialmente das condições sociais (RUBINSTEIN, 1973e, p. 71, grifo do original).

O entendimento da função mediadora desempenhada pela aptidão no conjunto dos fenômenos psíquicos que constitui a Personalidade, precisa considerar a unidade constituída entre o herdado e o adquirido no conjunto das propriedades interiores e específicas dos sujeitos. A presença e o bom funcionamento de um aparelho auditivo não garantem, por si só, a constituição de aptidões musicais, mas evidentemente estas não poderiam se efetivar na ausência concreta e/ou funcional daquele. Se a presença e o bom funcionamento deste aparelho auditivo não podem oferecer garantias, isso significa que a constituição de uma aptidão musical, apesar de depender desta condição fisiológica concreta específica, simultaneamente depende também de outros elementos mediadores de sua formação. Como visto, a Atividade

desenvolvida pelos sujeitos somada às influências e condições da realidade exterior cuja vivência foi possibilitada pela própria Atividade, correspondem a estes demais outros elementos mediadores fundamentais da constituição das aptidões.

Mas se a base de tais dados se deduz imediatamente a transmissão hereditária das aptidões, relacionando-a exclusivamente com as peculiaridades transmitidas do organismo, incorre-se evidentemente num erro pois não se tem em conta uma circunstância: numa família com grandes talentos musicais, o pai músico não só transmite aos seus filhos determinados genes, como também influi no seu desenvolvimento.

Naturalmente que a transmissão hereditária é uma das condições no desenvolvimento do ser humano, embora as aptidões deste não constituam uma função imediata da hereditariedade. Em primeiro lugar, o herdado e o adquirido formam uma unidade indissolúvel nas características concretas da personalidade. Por isso é impossível atribuir uma característica psíquica qualquer da personalidade apenas a uma única qualidade hereditária. Em segundo lugar, as aptidões psíquicas no seu conteúdo psicológico concreto não podem ser hereditárias em si, mas apenas condições orgânicas do seu desenvolvimento. Estas premissas *condicionam* o talento do ser humano e as possibilidades do seu desenvolvimento, mas *não as determinam* previamente (RUBINSTEIN, 1973e, p. 57, grifos do original).

Por tudo isso, é seguro afirmar que as aptidões musicais são a expressão de uma possibilidade específica do desenvolvimento da Personalidade já que a hereditariedade, ou qualquer outra influência unilateralmente observada, é incapaz de determinar por si só a constituição final de determinada manifestação psíquica. A devida compreensão das aptidões, e de qualquer outro fenômeno psíquico, se faz possível apenas na totalidade estabelecida entre os elementos que caracterizam a pessoa vista em sua integralidade, desde suas propriedades interiores, fisiológicas e psíquicas, nas relações que ativamente estabelece com sua realidade e com os demais sujeitos e pela influência externa sofrida. Nesse sentido, sua Personalidade, compreendida na historicidade que lhe é própria, representa a expressão das propriedades hereditárias herdadas, das socialmente adquiridas, das psicologicamente elaboradas, das comportamentais desenvolvidas, além das influências exteriores vivenciadas, materiais e sociais. Em relação a estas últimas, as forças exteriores que lhe afetam, chama especial atenção aquela exercida pelos instrumentos historicamente produzidos e que possibilitam a formação e desenvolvimento de uma dada aptidão específica.

As aptidões musicais apenas neste e justificado sentido da palavra não é uma característica inata do organismo, mas o resultado do desenvolvimento pessoal. As disposições inatas não são as condições necessárias. Esta[s]<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Para segurança comparativa no ajuste realizado, segue a respectiva oração na tradução espanhola: “[...] Las aptitudes dependen de todo el proceso evolutivo de la personalidad (RUBINSTEIN, 1977, p. 705)”.

aptidões dependem de todo o processo evolutivo da personalidade. O desenvolvimento das aptidões musicais de um compositor dependem, pois, concretamente do poder de dispor de ideias criadoras, de sujeitos que sejam adequados aos seus meios técnicos e de meios técnicos que correspondem às suas ideias (RUBINSTEIN, 1973e, p. 58, ajuste meu).

Em análises anteriores, destacou-se a forma como o desenvolvimento da consciência-de-si corresponde a um momento crucial no processo de formação e desenvolvimento da Personalidade. Isso se deve ao fato de que, com o estabelecimento da perspectiva do “eu”, tem-se uma transformação qualitativa das propriedades psíquicas do sujeito ao longo do processo maior de sua ontogênese. É a partir dessa qualidade nova inaugurada pelo desenvolvimento da consciência-de-si que se faz possível o exercício de uma Atividade consciente, mais precisamente, da constituição de uma relação ativa com a realidade externa mediada pela vontade. Ou seja, o exercício daquela Atividade intencionalmente realizada com vistas ao atingimento de objetivos previamente estabelecidos pelo sujeito da Atividade. O desenvolvimento dos movimentos voluntários e da locomoção autônoma, na medida em que se torna capaz de dominar o próprio corpo, foram os exemplos de condutas implicadas na gênese desta nova estrutura psíquica.

Sinteticamente, todo esse processo permitia a ocorrência de duas marcantes condições do desenvolvimento, primeiramente a capacidade do sujeito de perceber sua especificidade, ou seja, de distinguir sua própria pessoa da realidade na qual se encontra. Dessa forma, toma consciência-de-si e do contexto no qual se inclui, na medida em que se estabelece tal consciência, também percebe que pode agir sobre essa realidade externa a si e que suas ações geram resultados determinados. Consciente dos resultados de suas ações, desenvolve a habilidade de agir intencionalmente com vistas a alcançar objetivos previamente planejados. A segunda condição do desenvolvimento, decorrente e simultânea à esta primeira, é o estabelecimento da unidade pessoa-realidade pela Atividade. Tal unidade marca a relação estabelecida e que possibilita as experiências de vida do sujeito em questão, agora impregnadas por sua vontade e consciência, é por meio destas experiências que o sujeito vivencia as influências e condições externas, históricas, materiais e sociais.

A importância de se retomar estes processos anteriormente já explorados está na possibilidade de entendimento da constituição humana como um resultado de um amplo processo educativo, não limitado à educação escolar, que desvela o modo

como a educação<sup>52</sup> participará do desenvolvimento de todas aquelas propriedades psíquicas essenciais da Personalidade, mais precisamente, das aptidões, da consciência, da vontade, do caráter, entre outras. Vale lembrar, todas estas propriedades psíquicas essenciais da Personalidade são resultado da Atividade, mas ao mesmo tempo também são sua condição. A consciência, como visto, é produto da Atividade na medida em que se fez possível ao sujeito perceber que seu agir é causa de determinados efeitos observados. Mas simultaneamente, a consciência também é condição da Atividade na medida em que com ela o sujeito se torna capaz de subordinar sua conduta à sua vontade, ao agir intencionalmente visando fins previamente estabelecidos. Sob a influência da educação, conseqüentemente, pelo desenvolvimento daquelas propriedades psíquicas essenciais da Personalidade, a pessoa eleva sua Personalidade a um nível superior, resultando na capacidade de estabelecimento de uma Atividade qualitativamente transformada.

A educação exerce uma especial influência no desenvolvimento das aptidões dos diversos sujeitos, neste processo, aprimoram-se a capacidade de percepção das múltiplas possibilidades de Atividades disponíveis na realidade concreta que, em maior ou menor medida, são acessíveis aos diferentes sujeitos consideradas suas qualidades pessoais. Ampliam-se os limites da vontade na medida em que é desenvolvida uma gradativa maior habilidade de se colocar em relação com sua realidade visando fins previamente estabelecidos, ou seja, estabelecendo práticas sociais intencionalmente planejadas. Neste processo de desenvolvimento, os sujeitos

---

<sup>52</sup> Neste caso a educação é considerada em seu sentido mais amplo, que inclusive pode incluir a educação escolar, mas a ultrapassa. O aprendizado, conseqüentemente o domínio de determinado conhecimento e o desenvolvimento de determinadas habilidades, pode ocorrer a partir da atividade do estudo, típica da educação escolar. A caracterização mais essencial do aprendizado decorrente do estudo é o fato do conteúdo estudado se configurar como objetivo da própria atividade, ou seja, estuda-se com vistas ao domínio daquele conhecimento e/ou habilidade específicos. Por outro lado, o aprendizado pode se dar por outra via, ao dominar-se determinado conhecimento e/ou habilidade para a satisfação de uma outra necessidade só indiretamente relacionada ao conteúdo aprendido. Neste caso, o conteúdo do aprendizado não foi o fim, o objetivo, mas o meio com o qual certa necessidade pôde ser satisfeita. Tal como ocorre com o aprendizado e domínio da língua materna, este processo não se dá com vistas ao domínio em si da língua, mas sim para a satisfação da necessidade de relacionamento e comunicação, dá-se na própria prática social da comunicação. O “*domínio da língua materna, da verdadeira linguagem viva, efectua-se no processo de actividade, viva e motivada, da comunicação social. Só por este meio se consegue a autêntica compreensão da língua como fala. A criança aprende normalmente a dominá-la, aprende a falar, ao empregar a linguagem no processo da comunicação e não através de um processo de estudo (RUBINSTEIN, 1973c, p. 43, grifos do original)*”. Por estas razões, o termo **educação** empregado em seu sentido amplo considera a educação escolar, mas a ultrapassa em larga medida contemplando simultaneamente ambas as formas anteriormente comentadas. Buscando diferenciar com mais precisão as diferentes educações, optei pelo termo educação ao me referir a estes processos amplos, que incluem **sua forma particular tratada aqui como educação escolar**.

aprofundam e transformam sua compreensão sobre si mesmos, sua consciência-de-si, fortalecem sua noção de “eu”, na medida em que transformam suas formas atuais e futuras de relacionamento com a realidade.

Sem a pretensão, neste momento, de realização de um estudo de campo necessário para a confirmação da validade teórica destas afirmações, estas últimas sínteses analíticas permitem o levantamento de hipóteses para trabalhos posteriores, educacionais e escolares por exemplo. Uma interessante instrumentalização didática que emerge desta análise é a possibilidade de desenvolvimento de Atividades educativas escolares planejadas e organizadas de acordo com as aptidões diagnosticadas nas classes dos sujeitos que integram a escola. Sujeitos, cujas qualidades interiores lhes favorecem ao desenvolvimento de determinado tipo de Atividade, ao se depararem com um ambiente externo que simultaneamente estimule e favoreça a manifestação desta Atividade em específico, encontrarão menores razões de resistências para a sua realização.

Professores e profissionais da educação potencialmente encontrarão nesta situação uma importante oportunidade de trabalho para com as experiências de sucesso e de fracasso, favorecendo a elaboração pelos estudantes dos sentidos que os motivam à Atividade voluntária, intencional e independente de estudo. Mais ainda, desenvolvendo qualidades socialmente desejáveis do caráter e do temperamento, tal como a habilidade de esforço perseverante, tão importante para o desenvolvimento infantil e essencial para o enfrentamento dos desafios da vida adulta e do mundo do trabalho. Em uma perspectiva ampla, a educação atua como um processo de preparação para a vida adulta e para as formas adultas de relação com a realidade, de Atividade, mais precisamente, se constitui como uma preparação para o trabalho.

No processo formativo e educativo desenvolvem-se as aptidões e os traços da personalidade, que são necessários à passagem à actividade trabalhadora. O estudo é uma preparação para o trabalho. No decorrer do estudo há um período no qual o ser humano que vai crescendo se apercebe disso, no qual pensa sobre o seu futuro e sobre a próxima escolha de uma profissão e começa a desenvolver o seu plano de vida. O momento em que isto se produz depende de, no estudante em questão, se apresentarem com mais ou menos clareza, aptidões especiais, e da precocidade destas. Em regra, isto sucede no último período da vida escolar. Durante este período, forma-se um círculo relativamente sólido de interesses. Nasce o interesse pela vida prática, a aspiração de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos. Muitos deles mostram, em especial, interesses técnicos, interesses pela actividade constructiva, mas também mostram interesses pelos problemas ideológicos.

O desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma pela apropriação do sistema de conhecimentos teóricos, cria as condições e possibilidades para tomar decisões em questões ideológicas. O desejo de resolver tais

problemas nasce, sobretudo, pela questão, cada vez mais crucial, das relações inter-humanas, que se apresentam ao homem em crescimento e desenvolvimento e que requerem, cada vez mais instantaneamente, uma solução, tanto no âmbito pessoal em relação com os novos sentimentos que se vão formando como também, em especial, no âmbito social. Depois, nasce a necessidade de desenvolver as relações próprias com os outros homens, a qual está associada, por sua vez, com uma consciência mais forte e com a evolução das condições sociais vigentes. A tomada de consciência das relações com os outros homens conduz também a uma relação mais consciente consigo próprio, ou seja, ao desenvolvimento da consciência de si próprio. A isso se associa também a reflexão sobre a fase seguinte da vida, sobre um plano de vida, sobre a própria posição dentro da vida social e sobre a ideologia (*Weltanschauung*) que deve orientar o homem durante sua existência. Formulam-se ao rapaz e ao adolescente, com grande clareza, as perguntas seguintes: Que vou fazer? Quais são as minhas capacidades? Quais são as minhas possibilidades e que caminho deverei seguir? Estas e outras perguntas têm cadente actualidade (RUBINSTEIN, 1972b, p. 171-172, grifo do original).

Se a educação, observada nesta perspectiva ampla, cumpre a função de preparação para a Atividade, para o trabalho, vê-se de imediato que o processo educativo se relaciona intimamente com o fenômeno psíquico das aptidões. Afinal, ele se caracteriza pela Atividade que o sujeito passa a ter condições de desenvolver dada a constituição e desenvolvimento das propriedades psíquicas possibilitadoras daquela aptidão. É importante também analisar a especificidade da relação estabelecida entre os conhecimentos que integram os processos cognitivos relacionados a educação para com a formação e o desenvolvimento das aptidões.

Objetivamente, o que se verifica é uma verdadeira relação dialética entre as aptidões e os conhecimentos, primeiramente quando assumidos enquanto um dos produtos da educação, seja ela escolar ou não, se considerado o fato de que os sujeitos os elaborarão reflexivamente pelo desenvolvimento das Atividades, por exemplo as de estudo, representam nesse sentido reflexos psíquicos. Por outro lado, estes conhecimentos também são os meios com os quais a educação se faz possível, sua produção, enquanto efeito psíquico reflexivo, só se faz possível a partir das Atividades educativas que estabelecem o contato e a influência deles para com a pessoa. Dialeticamente, sua instrumentalização como meios e conteúdos orientadores das Atividades educativas se justificam na medida em que com eles torna-se possível o planejamento das condições e das influências externas mais propícias para o desenvolvimento das aptidões e domínio de conhecimentos socialmente desejáveis e previamente estabelecidos.

Como anteriormente já analisado, especialmente em relação à dependência das aptidões para com as qualidades fisiológicas do organismo, a elaboração interna

do conhecimento depende de algumas condições, mais precisamente, de aptidões prévias. Mesmo que na forma de premissas para o aprendizado, estas aptidões não se configuram enquanto limites genéticos estáticos, pelo contrário, já foi discutida a forma como a própria natureza fisiológica se modifica dada a influência que experimenta da realidade exterior. O funcionamento reflexo da Atividade cerebral é a evidência desta capacidade de modificação, os processos psíquicos enquanto produto da Atividade cerebral na medida em que se formam, também modificam a própria estrutura da Atividade psíquica que os produziu. Demonstrando que mesmo as qualidades determinadas pela herança genética não se caracterizam como resultados imutáveis e previamente estabelecidos na função que desempenham na totalidade do fenômeno.

O cérebro é somente o *órgão* da actividade psíquica; o homem é o *sujeito* dessa mesma actividade. Os sentimentos, como os pensamentos do homem, surgem na actividade do cérebro, mas quem ama ou odeia, quem entra no conhecimento do mundo e o transforma, é o homem, não é o seu cérebro. Sentimentos e pensamentos exprimem uma atitude emocional e cognitiva do homem frente ao mundo. Os fenómenos psíquicos surgem no processo de recíprocas influências que se estabelecem entre o homem e o mundo; incorporam-se a este processo como um dos seus elementos indispensáveis, sem o qual a interacção que referimos não pode alcançar as formas específicas superiores, próprias do homem. A actividade psíquica como actividade reflexa do cérebro constitui a actividade psíquica do homem verificada pelo cérebro. A função de cognição de que é objecto o mundo exterior verifica-se no ponto em que se alcança uma determinada base material, real, e esta base é constituída pela interacção que se produz entre o indivíduo e o mundo, pela vida do indivíduo - cujas necessidades determinaram a formação do cérebro como órgão da actividade psíquica do homem - e pela *acção prática*. É essa, por isso mesmo, a base <<ontológica>> sobre a qual se produz a actividade cognitiva do homem relativamente à realidade objectiva (RUBINSTEIN, 1968, p. 10-11, grifos do original).

Dessa forma, satisfeita a condição prévia da existência de determinadas aptidões, os sujeitos em atividades de aprendizagem se encontram capazes do exercício de elaboração interna daqueles conhecimentos que integram o conteúdo da relação educacional. Na medida em que elaboram internamente tais conteúdos, em outras palavras, na medida em que tornam estes conteúdos partes de seu próprio “eu”, transformam suas aptidões já existentes ao mesmo tempo em que formam outras novas. Objetivamente, o que se verifica é que a educação vivenciada estabelece uma unidade entre um determinado sistema de conhecimentos externos e socialmente disponíveis para com as aptidões interiores do sujeito, já formadas, em formação e/ou em desenvolvimento. Sinteticamente refletindo na ontogênese daquele em

aprendizado a forma essencial de constituição humana já analisada genericamente como expressão filogenética.

Despontam destas análises uma série de estudos potenciais, que exigem verificação empírica e que merecem maiores aprofundamentos em investigações posteriores, especialmente em relação às aptidões previamente existentes nos estudantes e que os habilitam, em maior ou menor grau, ao conjunto das Atividades a serem desenvolvidas no período etário relativo à suas vivências na experiência da educação escolar. A organização didática das práticas de ensino, dos conhecimentos curriculares e dos objetivos formativos para cada fase, incluindo-se, a formação e o desenvolvimento dos processos psíquicos, são alguns exemplos que se destacam.

Em outras palavras, a efetiva capacidade formativa da educação escolar depende do nível de desenvolvimento já alcançado pelos estudantes em suas fases anteriores de vida e ao longo do próprio processo educativo escolar. Estudos futuros que aprofundem o problema da periodização podem oferecer contribuições importantes, por exemplo, na definição precisa da especificidade das habilidades psíquicas e práticas necessárias em cada período escolar. Dentre estes futuros estudos potenciais e vinculados ao problema da periodização se destaca, por exemplo, o papel que a educação infantil ocupa enquanto período preparatório para a educação escolar a ser experimentada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em outras palavras, do estabelecimento de claros objetivos formativos com foco no desenvolvimento das aptidões necessárias para o enfrentamento dos desafios que o período educativo escolar posterior oferecerá.

Tais investigações futuras e a conseqüente clareza na definição dos objetivos formativos são de suma importância pois permitiriam que as práticas didáticas e os conhecimentos curriculares dos anos anteriores fossem cuidadosamente organizados de modo a favorecer precisamente o desenvolvimento daquelas habilidades psíquicas e comportamentais que serão mais exigidas nos anos posteriores e que mais contribuiriam com os processos de desenvolvimento que aquela fase mais avançada poderia condicionar. Entender como os procedimentos educativos escolares podem participar dos processos formativos das qualidades práticas e psíquicas, enfim, das aptidões humanas fundamentais para o melhor aproveitamento dos períodos de vida vindouros, incluindo tanto os de estudo quanto os de trabalho, representa outro grande desafio.

De modo mais preciso, pensar a educação nestes moldes coloca o problema de sua viabilização a longo prazo, não na forma de uma intervenção pontual e esporádica como tradicionalmente ocorre na produção científica educacional brasileira, comumente limitada a breves aproximações com a instituição escolar típicas de uma fase prática da pesquisa. Faz-se necessário que o fenômeno educacional seja pensado como um projeto presente e atuante ao longo de toda a vida das gerações em contínua formação, como política pública, como direito fundamental, como projeto de nação, seja na infância ou na maturidade.

Ilustrativamente, e retomando a análise do planejamento das práticas de educação escolar, é sabido que ao longo dos anos relativos ao Ensino Fundamental a habilidade da atenção voluntária favorecerá imensamente o exercício das Atividades educativas típicas deste período escolar. A ampliação da quantidade de conteúdo teórico, a exigência maior de disciplina e organização na sala de aula, a redução significativa do tempo dedicado a Atividades lúdicas, considerada a presença do lúdico na Educação Infantil, são elementos que evidenciam a importância da atenção voluntária desde o ingresso do estudante no Ensino Fundamental. Nesse sentido, estudos posteriores relativos à periodização, por exemplo, poderão favorecer o planejamento de todos os anos da educação escolar, permitindo que as aptidões fundamentais de cada período encontrem nas fases escolares anteriores suas mais importantes oportunidades de formação e desenvolvimento.

Acontece frequentemente que um objecto atrai a atenção da criança, ou melhor, a manipulação deste objecto cativa-a de tal modo (por exemplo: abrir e fechar as portas, etc.) que pode repetir esta acção vinte, quarenta e muito mais vezes. Este facto demonstra que a criança manifesta desde muito cedo uma capacidade de atenção prolongada para os actos mais elementares, mais carregados de uma considerável tensão emocional. Este facto não se deve subestimar e deve ser aproveitado para o posterior desenvolvimento da atenção da criança. No entanto, tem naturalmente valor a tese de que a criança domina muito deficientemente a sua atenção durante a idade pré-escolar e frequentemente também nos primeiros anos da escolaridade. Por isso o pedagogo deve trabalhar com o máximo cuidado na formação da atenção da criança. De contrário esta fica submetida ao poder das coisas que a rodeiam e da casual coincidência das circunstâncias. O desenvolvimento da atenção voluntária é outra das características da vontade da criança (RUBINSTEIN, 1973c, p. 111).

Todo o esforço analítico sintético presente neste trabalho, busca demonstrar que a constituição humana se efetiva na unidade pessoa-realidade estabelecida pela Atividade, tal definição corresponde a sua qualidade essencial e, por isso, geral. Na particularidade da forma como essa constituição humana se dá na escola, determinada pelas possibilidades e limites que lhe são próprios, é certo dizer que as

aptidões correspondem ao elemento psíquico particular e intrínseco ao sujeito, complementarmente, constituirão uma unidade para com o sistema de conhecimentos que correspondem aos elementos históricos e culturais que lhe são exteriores. Conclui-se deste exercício dedutivo que a educação escolar corresponde à uma forma particular assumida pela Atividade dentre a multiplicidade de possibilidades dadas na unidade pessoa-realidade. Nesta manifestação particular da Atividade, encontram-se imbricados **as ações de ensino**, organizadas pelo professor no ambiente escolar, **os conhecimentos curriculares**, como sistema de conhecimentos que mediam **as ações de estudo** que o discente realiza no conjunto dos esforços de desvelamento da realidade e desenvolvimento das aptidões que caracteriza a Atividade de educação escolar.

Na dialeticidade desta forma particular de Atividade, que estabelece a unidade aptidão-conhecimento, confirma-se teoricamente a importância da instituição escolar enquanto espaço-tempo potencial de formação de aptidões humanas fundamentais para formação, manutenção e reprodução das condições de vida e existência da humanidade, dadas sociologicamente pelo trabalho.

No desenvolvimento das aptidões da actividade é essencial a dialéctica específica entre a aptidão e o saber. A aptidão e o saber não são evidentemente idênticos. Embora estejam intimamente vinculados entre si, esta vinculação é recíproca. Por um lado, a apropriação do saber, do poder, etc., tem por premissa a existência de determinadas aptidões, e por outro lado é imprescindível a apropriação do saber e do poder, etc., que se relacionam com a actividade, para a formação de uma aptidão para uma determinada actividade. Este poder e saber permanece totalmente externo às aptidões do ser humano, enquanto este os não apropriar. A medida que se vão tornando numa possessão pessoal deixam de ser saber e poder adquiridos externa ou superficialmente, mediando então o desenvolvimento das aptidões. Deste modo, o homem adquire, na medida em que os apropria, à base de um determinado sistema de conhecimentos, os métodos de generalização, das conclusões, etc., não só um determinado saber, como também se formam nele certas aptidões. O processo de ensino, como autêntico processo formativo, distingue-se precisamente pelo encadeamento simples em que, pelo poder e pelo saber, se formam as aptidões.

A aptidão fixa-se na personalidade como uma possessão ou como um bem mais ou menos permanente, mas parte das exigências da actividade e forma-se também nesta, por ser a aptidão para exercer uma actividade (RUBINSTEIN, 1973e, p. 58-59).

Novamente, se evidencia a centralidade da Atividade enquanto elemento mediador da relação entre os sujeitos e suas respectivas realidades, é por meio dela que todo o processo de constituição humana se dá. Ao agir sobre a realidade, o humano a conhece e toma consciência de si mesmo enquanto sujeito capaz de a influenciar. Conhece os efeitos que sua ação pode gerar nessa realidade ao mesmo

tempo em que experimenta os efeitos das influências e das condições desta realidade exterior. Forma e desenvolve sua vontade na medida em que é capaz de intencionalmente planejar as ações necessárias para alcançar os objetivos previamente pretendidos. Forma e desenvolve suas emoções na medida em que suas experiências de interação com a realidade e com os demais sujeitos são marcadas por uma vivência e um conteúdo emocional. Simultaneamente, suas aptidões naturais são gradativamente desenvolvidas e outras tantas são formadas no mesmo processo, resumidamente, pela Atividade constitui sua especificidade humana e se desenvolve integralmente como Personalidade.

A cada elemento psíquico novo que é formado e em cada nível superior alcançado pelo desenvolvimento de suas propriedades psíquicas, toda a estrutura de sua Personalidade é modificada. Como resultado, esta Personalidade nova condiciona formas superiores de organização da conduta, evidentemente, impactando numa retroalimentação de todo esse processo de desenvolvimento. Em sentido amplo, o humano, não apenas modifica a realidade a partir do modo como age sobre ela, modifica também a si mesmo ao transformar a realidade em que vive e seus próprios modos de atuação.

Enquanto qualidade geral da unidade pessoa-realidade estabelecida pela Atividade humana, sua manifestação pode ser verificada na forma particular com que essa unidade pode ser estabelecida no ambiente escolar. Potencialmente, é possível considerar a organização do conjunto dos conhecimentos curriculares, estratégias didáticas e interações experimentadas pelos estudantes, como práticas sociais que os possibilite a vivência de objetivos formativos socialmente significativos, tais como as qualidades intelectuais, sociais, emocionais e práticas para a vida na atualidade. Reconhecer essa potencialidade, enquanto produto de uma dedução teórica derivada da análise da ontogênese humana significa, neste contexto, reconhecer simultaneamente a contradição entre essa potencialidade e a realidade concreta, mais precisamente, que não é esta a função cumprida pela escola nos moldes como ela genericamente se organiza na atualidade<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Eyng *et al* (2013) faz uma análise interessante da contradição entre as políticas curriculares brasileiras, que em seu texto defendem o princípio da diversidade enquanto elemento fundamental da composição dos conhecimentos curriculares da escola básica. Contraditoriamente, seu estudo revela que no interior das escolas as práticas educativas se organizam na contramão do respeito e da valorização das diferenças, do atendimento à pluralidade e à diversidade cultural entendidos como elementos de qualidade social da educação, como definido pelas políticas curriculares. Na verdade, a

O fato central, neste ponto, é explicitar que as aptidões humanas, tal como os demais fenômenos psíquicos, se manifestam como resultado da Atividade, e na medida em que são formados tornam-se também condição da própria Atividade. São sua premissa e seu produto, por isso, faz-se possível o investimento dos pesquisadores e profissionais da educação na elaboração, construção e execução de conhecimentos e práticas para o aproveitamento da educação escolar no desenvolvimento de aptidões superiores, como as relacionadas à Atividade intelectual, que teriam nessa instituição sua melhor condição de formação e desenvolvimento.

Finalmente, a tese sobre a unidade formada pelo desenvolvimento e a formação, e a do desenvolvimento e a educação no seu conteúdo psicológico confirma a íntima relação e dependência mútuas, em cujo contexto a criança aprende a dominar novos conhecimentos, faculdades e formas de relações mútuas. As qualidades pessoais da criança, as suas faculdades e as suas particularidades caracterológicas, que se formam a partir de aptidões, são premissas e produto da sua actividade. O seu desenvolvimento *expressa-se* no decorrer desta e *realiza-se* nela. Um determinado nível de desenvolvimento das faculdades – por exemplo, do seu pensamento – proporciona à criança determinadas possibilidades, mais ou menos amplas, de dominar o sistema de conhecimentos científicos que se formou no decorrer da evolução histórica. Na medida em que estas possibilidades se vão realizando, o pensamento da criança atinge o nível superior seguinte, e este, por sua vez, proporciona-lhe novas possibilidades de continuar a progredir. O intelecto da criança forma-se com o desenvolvimento e a formação da sua actividade intelectual, no processo de observação e realização do sentido da percepção da realidade, com o auxílio dos conhecimentos que adquiriu. Na actividade intelectual inicial, mais ou menos amorfa, vai-se desenvolvendo pouco a pouco um conjunto cada vez mais extenso e melhor organizado de operações mentais distintas. Pelo funcionamento contínuo, estas aperfeiçoam-se, concretizam-se e determinam-se. O intelecto do homem é condição prévia, e resultado da sua actividade intelectual. Quando esta não se exerce, não existem condições para o desenvolvimento do intelecto (RUBISNTEIN, 1972b, p. 145, grifos do original).

Deriva da relação dialética entre formação e desenvolvimento um significativo número de propriedades psíquicas que por ela podem ser formadas e desenvolvidas, algumas já discutidas (ou que serão) em maior ou menor profundidade como a consciência, a vontade, as emoções, o caráter, a ideologia e a aptidão. Mas outras

---

realidade do chão da escola revela que os princípios neoliberais de padronização das práticas de avaliação externa e a conseqüente necessidade de geração de índices e indicadores estatísticos para ranqueamento dos resultados educacionais geram o oposto do pretendido pelas políticas curriculares, rivalidade, competitividade, exclusão e padronização. Sinteticamente, seu estudo demonstra que a previsão legal de determinado conhecimento curricular não garante imediatamente que seu objetivo seja alcançado. Estudos como este citado confirmam a validade da presente investigação na medida em que a compreensão dos processos relativos à constituição humana poderia contribuir com o estabelecimento de objetivos formativos, com a definição dos conhecimentos curriculares, com a organização das práticas educativas, entre outros. A possibilidade de construção de uma realidade melhorada encontra nos processos de constituição humana seu elemento essencial para sua viabilização, no qual a escola pode oferecer grandes contribuições.

tantas que, mesmo não tratadas diretamente neste trabalho, ainda são valiosas na generalidade do processo da constituição humana.

A opção pelo tratamento dos fenômenos psíquicos desenvolvidos neste capítulo se deu pelo modo como, ao longo da pesquisa, emergiram como centrais no processo de formação e desenvolvimento da Personalidade dada a unidade que estabelecem entre esta e a Atividade. Não significa, por isso, que sejam os únicos ou que deles não derivem outros mais, independentemente dos efeitos restritivos que essa opção de recorte potencialmente tenha gerado, é fundamental que se reconheça não só a possibilidade de investigação de outros fenômenos quanto a qualidade sistêmica que os faz integrados e interatuantes com os demais aqui já desenvolvidos. São alguns exemplos destes outros demais fenômenos potencialmente passíveis de aprofundamento em estudos posteriores, a disposição para o estudo, o autocontrole, a disciplina e a tolerância.

A apropriação tanto dos conhecimentos como dos hábitos, enfim, de todo o curso do processo de estudo deve-se essencialmente a essas atitudes específicas, que surgem por si próprias no aluno durante a aula em relação à matéria que se está a ensinar, ao professor e ao próprio estudo.

A atitude específica em relação ao estudo é uma relação significativa. Aprender ou estudar significa o cumprimento de determinadas tarefas, a preparação para as lições, auto-contrôle, a manutenção da disciplina, a capacidade de adiar uns momentos de distração ou renunciar totalmente a ela, para se preparar para uma aula e fazer os seus deveres a tempo; tudo isso requer vontade e carácter. Também no ensino se processa a educação; o ensino não só forma determinadas aptidões, como forma toda a personalidade, o seu carácter e a sua ideologia (RUBINSTEIN, 1973d, p. 160).

Em síntese, a essência de toda essa reflexão se apoia na evidência de que o desenvolvimento das aptidões já existentes, especialmente na criança, assim como a formação de outras tantas novas, está intimamente relacionado à sua formação e educação. A educação escolar integra parte deste processo e se destaca enquanto espaço-tempo formativo potencialmente capaz de oferecer oportunidades únicas para o desenvolvimento integral e harmonioso infantojuvenil. A principal razão que justifica sua importância e especificidade está no fato de que o conjunto dos elementos que compõe a Atividade de educação escolar são passíveis de planejamento e organização prévia, além de teórica e estruturalmente permitirem também o diagnóstico contínuo da qualidade e dos avanços de seu desenvolvimento, assim como de ajustes ao longo de seu processo.

Dito de modo mais explicativo, a instituição escolar tem a potencialidade de organização prévia de alguns elementos formativos fundamentais no processo da

constituição humana. Primeiramente, da definição dos objetivos formativos a serem trabalhados em cada período do ensino, distribuídos ao longo de toda a vida escolar dos discentes por ela atendidos. Em segundo lugar, a possibilidade de definição e organização dos conhecimentos curriculares, assim como das práticas didáticas, que estabeleçam as melhores oportunidades de formação e desenvolvimento das habilidades psíquicas e práticas previamente estabelecidas como objetivos dessa formação. Se é certo considerar que a constituição humana se dá na unidade pessoa-realidade estabelecida pela Atividade, também está correto afirmar que tanto os objetivos formativos definidos, quanto os conhecimentos curriculares e as práticas educativas correspondem às exigências, influências e condições exteriores postas na relação ativa estabelecida entre o estudante e a escola.

Uma terceira razão que justifica a potencialidade da instituição escolar é sua capacidade de organização das práticas educativas, tanto aquelas próprias das ações de ensino concentradas no professor, quanto das ações de estudo concentradas na pessoa do estudante. Mais precisamente, da organização das práticas didáticas derivam as formas como o conhecimento será internamente elaborado pelo estudante em seu processo de desvelamento da realidade e de formação de suas próprias propriedades psíquicas. No conjunto destas três justificativas, vê-se com mais clareza a razão da potência formativa que a escola possui, ou seja, na escola têm-se a potencialidade de organização prévia tanto das influências e condições da realidade exterior ao estudante quanto das Atividades que estabelecerão a unidade desenvolvimento-formação, expressão particular da unidade pessoa-realidade da qual se faz possível a constituição humana.

A cultura humana historicamente acumulada, material e espiritual, encontra na escola um espaço-tempo especial de sua oferta e de sua aquisição pelos estudantes. A ciência, a arte, os costumes, os valores ideológicos, as técnicas e os instrumentos de interação com a realidade material, entre outros, são produções humanas socialmente significativas e passíveis de elaboração interna a partir das Atividades próprias da educação escolar. Ainda que teórica e potencialmente, a escola guarda em si condições para a seleção cuidadosa e criteriosa do patrimônio histórico humano que comporá as Personalidades em formação dos estudantes, que se tornarão individualmente significativos pelo desenvolvimento das Atividades educativas escolares. Passa, literalmente, pela escola e por seus processos formativos, tanto os sujeitos que darão continuidade à sociedade e à espécie humana, quanto os

conteúdos significativos com os quais elaborarão suas propriedades psíquicas em contínua formação e desenvolvimento.

O desenvolvimento das aptidões na criança processa-se através da educação e da formação. As aptidões da criança desenvolvem-se mediante a aquisição da cultura material e espiritual, da técnica, da ciência e da arte. O ser humano que vai crescendo apropria-se delas no processo formativo ou educativo. São premissas para o desenvolvimento das aptidões aquelas disposições inatas com que o ser humano vem ao mundo. No contacto activo da criança com o seu meio ambiente e em paulatina apropriação das conquistas culturais da humanidade, que são transmitidas pelo ensino, as disposições, tanto as que são comuns a todos os seres como as individuais, convertem-se em aptidões variadas e multiformes e cada vez mais perfeitas. As primeiras manifestações das disposições convertem estas em aptidões elementares, que começam a formar-se. Simultaneamente, cada nova aptidão que surge constitui a base para o desenvolvimento das aptidões posteriores. Qualquer aptidão que se manifeste desenvolve-se e passa a um nível mais evoluído, o que abre novamente possibilidades para manifestações mais elevadas (RUBINSTEIN, 1973e, p. 76).

Aquela organização planejada das influências e condições externas e das Atividades educativas escolares dependerá, em larga medida, do modo como se dará a formação e o desenvolvimento das aptidões estudantis, dentre elas, a disposição para o estudo possui uma importância especial. Estar disposto ao estudo, nesse sentido, representa um nível especial do desenvolvimento das aptidões infantojuvenis. É resultado de uma vivência emocional positiva da experiência de vida escolar que favorece a elaboração interna do patrimônio cultural humano, material e espiritual, pelos estudantes.

A possibilidade de desenvolvimento das aptidões dos estudantes que estabeleçam neles uma disposição para o estudo explicita sua relevância neste contexto. Essa disposição se caracteriza como uma propriedade psíquica fundamental para a ampliação das possibilidades de sucesso da educação escolar na promoção do desenvolvimento geral da Personalidade. Naturalmente, uma educação escolar para o desenvolvimento psíquico deve estabelecer essa disposição para o estudo como um objetivo educacional escolar específico e presente ao longo de todos os anos de formação escolar.

Constitui um nível essencial no desenvolvimento das aptidões da criança o desenvolvimento da sua chamada *disposição para o estudo*. Na opinião dos psicólogos estrangeiros e dos pedagogos, a disposição para o estudo é uma maturidade da criança que se vai manifestando através de diferentes sintomas, um resultado da sua maturação independente do estudo e sobre a qual se baseia ou constrói o ensino. Na realidade, a aptidão ou disposição para o estudo forma-se, naturalmente, no ensino à base da educação pré-escolar preparatória. Esta aptidão para o estudo não se esgota na idade escolar, como afirmam os que a atribuem a um determinado período de maturação segundo a idade. Os limites da idade para o estudo, que a

pedagogia burguesa estabeleceu, de modo algum são impostos pela natureza. O ensino em massa dos adultos na União Soviética demonstrou-o na prática. É claro, no entanto, que os primeiros anos são especialmente indicados e apropriados para o estudo. É no processo da aprendizagem e do estudo que se formam as aptidões, que abrem possibilidades posteriores para um futuro estudo proveitoso e um aperfeiçoamento nos anos da maturidade (RUBINSTEIN, 1973e, p. 76-77, grifo do original).

Evidentemente, como já tratado em outros momentos, é certo que as mesmas influências e condições exteriores, que na escola poderiam ser parcialmente representadas pelos conhecimentos escolares (curriculares) e os objetivos formativos, mesmo que externamente determinados, não garantem por si só a homogeneidade de resultados formativos idênticos nos vários estudantes. A razão disso está no fato destas influências e condições exteriores gerarem seus efeitos na dependência das condições internas daqueles que as vivenciam. Mais ainda, a vivência destas influências e condições exteriores é experimentada e emocionalmente marcada de distintas formas dependentes do tipo e da qualidade das práticas sociais que colocam o sujeito em interação com sua realidade, neste caso, do estudante para com o ambiente escolar e os sujeitos que o integram.

Dessa forma, a generalidade do fenômeno constituidor do humano na unidade pessoa-realidade se apresenta heterogeneamente nas formas particulares como esta unidade é estabelecida por cada diferente estudante. Um primeiro aspecto a se considerar, os estudantes em si são pessoas diferentes cujas experiências de vida são essencialmente distintas entre si, já foi analisado que mesmo entre irmãos, que compartilham uma série de elementos comuns desta unidade pessoa-realidade, suas vivências de vida são específicas e singulares. Consequentemente, na escola, chegarão estudantes das mais variadas origens, que experimentaram oportunidades de desenvolvimento diversos e que, por isso, possuem níveis de desenvolvimento psíquico distintos, e que ainda poderão compartilhar uma mesma sala de aula.

Derivado destas propriedades internas e pessoais, um segundo aspecto que merece ser destacado é que as qualidades das Atividades que serão capazes de exercer, inclusive as relativas à educação escolar, dependerão deste nível de desenvolvimento prévio já alcançado. Presume-se que em uma sala de aula, com indivíduos absolutamente heterogêneos em seus níveis de desenvolvimento psíquico, cada um estabelecerá diferentes formas de interação com o conhecimento escolar na dependência das aptidões que já possuem e que poderão favorecer, em maior ou menor grau, o exercício das Atividades escolares exigidas. Por fim, um terceiro

aspecto refere-se à qualidade das influências e das condições externas postas pela escola, seus efeitos dependerão das condições internas dos sujeitos e da Atividade que estes desenvolvem. Em um contexto em que cada estudante apresenta condições internas distintas e, por isso, desenvolve diferentes qualidades de Atividade, é certo que estas influências e condições externas gerarão efeitos variados, mesmo entre aqueles que objetivamente compartilhem a experiência de uma mesma aula, afinal, serão vivências distintas.

A escola, por outro lado, em sua atual arquitetura é estruturada a partir de objetivos formativos homogeneizantes. Tal caráter fica explicitado, por exemplo, na forma como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, logo em sua introdução, define seu conteúdo como definidor das aprendizagens essenciais que devem ser alcançadas por todos os estudantes que integram os vários anos relativo à Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do original).

Inclusive neste trabalho foram realizadas observações da importância de outros estudos que investiguem, por exemplo, o problema da periodização no intuito de se aperfeiçoar os modos como são estabelecidos os objetivos formativos escolares. Pensar a periodização da educação escolar significa, dessa forma, definir-se as habilidades psíquicas e práticas necessárias para cada período da educação escolar de modo a possibilitar que as práticas educativas e os conhecimentos escolares sejam ajustados, desde os anos mais precoces, para o estabelecimento das melhores oportunidades do desenvolvimento destas habilidades. Se a capacidade dos estudantes de elaboração interna do patrimônio cultural e material ofertado pela escola depende diretamente das aptidões prévias que estes já possuem, é fundamental que a educação escolar seja planejada de modo a ofertar as condições do desenvolvimento destas habilidades em períodos anteriores àqueles que delas serão dependentes. Idealmente, uma escola estruturada dessa forma faria com que seus estudantes experimentassem em cada período, a cada ano, a necessidade de desenvolverem propriedades psíquicas novas ou em níveis de desenvolvimento superiores aos seus respectivos atuais.

Disso resulta um problema teórico fundamental, uma estrutura escolar intrinsecamente homogeneizante é essencialmente contraditória à diversidade típica dos sujeitos, de suas práticas e das vivências que experimentam na instituição escolar. Parece impossível pensar-se uma escola, enquanto instituição educacional coletiva e naturalmente diversa, que concilie a homogeneidade de seus objetivos formativos, de seus conhecimentos escolares, de suas práticas didáticas, enfim, da escola como um todo, para com a heterogeneidade típica dos sujeitos, de seus níveis de desenvolvimento, de suas condições de vida, de suas vivências, afinal, cada pessoa será sempre singular. Racionalmente, o único diagnóstico possível neste ponto é que, de fato, tal estrutura escolar é indubitavelmente inconciliável com a diversidade típica da realidade material e histórica, pelo menos, a escola real tal como é encontrada na realidade concreta atual<sup>54</sup>.

A análise da participação das aptidões enquanto fenômeno psíquico mediador da unidade estabelecida entre a Personalidade e Atividade no processo de constituição humana conduziu estas reflexões ao reconhecimento das potencialidades dos processos educativos, e precisamente da educação escolar, no condicionamento do desenvolvimento que define a própria constituição humana. No entanto, o reconhecimento desta potencialidade não pode ser ingenuamente confundido com a interpretação de que a escola concretamente existente na atualidade esteja organizada de modo a lhe permitir explorar todo esse potencial. Mas, longe de invalidar as presentes conclusões, é valioso o reconhecimento desta contradição, pois, é a partir dele que se faz possível a compreensão consciente dos problemas efetivos que a realidade apresenta e dos caminhos que podem ser construídos rumo a sua superação. Serão das práticas sociais desenvolvidas no interior dessa escola real, mais ainda, no interior da sociedade brasileira atual, que qualquer transformação da realidade se fará possível. Esperar qualquer solução educacional sem a devida consciência das condições concretas da atual realidade brasileira se assemelharia ao doente que anseia por uma cura, mas impede que seu

---

<sup>54</sup> No intuito de oferecer maior objetividade ao problema em questão, cito as Resoluções nº 2.842/2016 (MINAS GERAIS, 2016a) e nº 3.205/2016 (MINAS GERAIS, 2016b), nas quais são delimitadas a carga horária semanal de 50 minutos para o ensino de Sociologia (45 minutos nas turmas do noturno) e a delimitação da carga horária de 24 horas semanais para o cargo de Professor da Educação Básica. Considerado o diminuto tempo dedicado ao ensino deste conhecimento escolar específico, a Sociologia, assim como os demais atributos da profissão (controle da indisciplina, registro das presenças e faltas, esclarecimento de dúvidas, atendimento aos pais, duplicação da jornada de trabalho, etc.), fica ainda mais marcante o caráter inconciliável posto entre a estrutural escolar atual e a necessidade de trabalho com a diversidade escolar, nos moldes como anteriormente discutido.

médico faça qualquer diagnóstico de sua enfermidade e que se realize qualquer tratamento específico. Sem esse diagnóstico real, que viabilize o enfrentamento dos problemas educacionais concretos e presentes no dia a dia da escola, a possibilidade de uma educação escolar capaz de contribuir com a formação de Personalidades desenvolvidas integral e harmoniosamente será, quando muito, ilusória.

Se esta investigação, e os resultados a partir dela alcançados, puderem contribuir de alguma forma no enfrentamento desta contradição apresentada, a análise da especificidade das aptidões humanas realizada neste subtópico indica vias que talvez tornem possível esse enfrentamento pretendido. O trabalho educacional com foco na formação e no desenvolvimento das aptidões, seja ele escolar ou não, exigirá a previsão de um tratamento individualizado para com o sujeito em formação, diferentemente do trabalho com o fenômeno psíquico do caráter que é essencialmente mais dependente da relação com um coletivo, como ficará mais claro no subtópico seguinte. Se a escola, enquanto instituição essencialmente coletiva, apresenta uma estrutura que necessita, em algum nível, de elementos homogeneizantes<sup>55</sup>, por outro lado, a diversidade típica do gênero humano exige algum grau de individualização para que sejam alcançados com sucesso seus objetivos formativos. Isso significa que ao longo do aprendizado de conhecimentos novos possibilitados pela escola e a partir dos quais se condiciona o desenvolvimento das aptidões, faz-se necessário um rigoroso acompanhamento dos sentidos em constante elaboração por parte do aprendiz, da pessoa particular em formação.

Se destaca, nesta situação, a fundamental função exercida pela pessoa que referencia a formação do aprendiz, que pode ser os pais, o professor ou outra pessoa que domine o conteúdo do conhecimento em aprendizado. Na medida em que os efeitos das ações formativas, como influências exteriores, são dependentes das condições internas daquele que as sofre, é primordial que haja um acompanhamento preciso dos sentidos elaborados pelo aprendiz. Corrigindo-os, ajustando-os, aproximando o conteúdo pessoalmente significativo, interna e psiquicamente elaborado, para com os conteúdos socialmente significativos, historicamente

---

<sup>55</sup> Muitos poderiam ser citados, mas resumo alguns que se destacam tais como: políticas públicas de universalização do acesso à educação; organização dos conteúdos dos conhecimentos a serem trabalhados em cada período; políticas afirmativas com vistas à distribuição igualitária das oportunidades derivadas da educação escolar, divisão em salas, o planejamento e a execução de cada aula entendida enquanto um espaço e um tempo único compartilhado por um coletivo de sujeitos, etc.

estabelecidos e materialmente presentes na escola na forma dos conhecimentos curriculares.

A diversidade das aptidões previamente existentes, além da intrínseca diversidade das demais propriedades internas de cada pessoa, implicam diferentes efeitos nos modos como os sentidos relativos aos conhecimentos ensinados serão elaborados pelos sujeitos em formação. Uma vez que a formação condiciona o desenvolvimento, faz-se fundamental o trabalho de acompanhamento dos sentidos elaborados, de seu conteúdo significativo, na medida em que erros ou problemas no processo de sua compreensão e aprendizado podem dificultar a até inviabilizar o desenvolvimento pretendido. É a consciente e intencional participação, especialmente do adulto responsável, nos processos formativos educacionais que ampliará as oportunidades de determinado conhecimento, em formação, se efetivar em desenvolvimento.

A existência de importantes diferenças individuais das aptidões requer também um tratamento individual para cada aluno.

Dado que os progressos no estudo dependem de certo modo das aptidões, o desenvolvimento e formação destas depende no entanto, da maneira como a criança assimila os conhecimentos que lhe transmitem nas aulas, e assim surge ao professor o problema de ter em conta as aptidões dos seus alunos em toda a sua variedade e nas suas peculiaridades ou características individuais, formando-as na direcção ou orientação exigidas. E como as aptidões da criança não estão predestinadas de uma vez para sempre pelas suas disposições inatas, mas são condição e resultado do seu desenvolvimento, o desenvolvimento das aptidões da criança não deve nem pode efectuar-se espontaneamente, por puro auto-aperfeiçoamento, mas tem antes de orientar-se e dirigir-se mediante a consciente influência humana (RUBINSTEIN, 1973e, p. 79).

Se a escola atual e real já apresenta dificuldades em garantir a oferta daquilo que é homogêneo, por exemplo, a universalidade do acesso à educação escolar, parece quase inalcançável pensar-se uma instituição escolar que, além do atendimento coletivista e tradicional, também pudesse oferecer um acompanhamento pontual e individual, atento à diversidade típica de seus estudantes. Por outro lado, os resultados da presente investigação revelam que a formação e o desenvolvimento das aptidões, estreitamente relacionadas ao aprendizado de conhecimentos, dependem em larga medida do acompanhamento do conteúdo significativo dos sentidos elaborados acerca do conhecimento aprendido. Tais sentidos, essencialmente individuais, exigem a individualidade de seu acompanhamento que, por sua vez, demanda uma nova concepção de escola capaz de conjugar práticas de ensino-aprendizado predominantemente coletivas para com o atendimento individualizado e

atento à particularidade de cada estudante. O que não deve ser entendido como uma negação da escola ou como uma defesa de uma educação puramente não escolar, pelo contrário, todo o trabalho investigativo aqui desenvolvido confirma a importância da escola enquanto instituição educativa de grande importância na atual estrutura societal. Porém, reconhecer o potencial desta instituição em promover o desenvolvimento humano a partir das Atividades de ensino e aprendizado nela presentes não significa negligenciar, enquanto valioso resultado desta investigação, a necessidade de acompanhamento individualizado dos sentidos elaborados e relativos aos conhecimentos aprendidos a partir das Atividades educativas escolares participantes da formação e do desenvolvimento das aptidões estudantis.

O tratamento cuidadoso realizado na análise das aptidões, uma vez que se caracterizam enquanto uma condição para o exercício de uma Atividade, exigiu a apresentação de questões que ultrapassaram a especificidade das aptidões em si. A qualidade sistêmica dos fenômenos investigados fez com que, frequentemente, na apresentação de suas propriedades fizessem-se presentes elementos próprios de outros fenômenos mutuamente manifestos e que simultaneamente se influenciam. De modo mais específico, discutir a motivação da Atividade e o dever moral, por exemplo, correspondem a temáticas próprias do problema do caráter e da ideologia, mas que, dada a forma imbricada como se manifestam os fenômenos psíquicos, inevitavelmente surgiram como breves e insuficientes apontamentos das análises do fenômeno das aptidões ao longo deste tópico. Dessa forma, dada a opção metodológica da apresentação da dinâmica dialética da constituição humana a partir de seus componentes essenciais, manter-se-á o foco atual na análise das aptidões e, na sequência, no caráter e na ideologia como desafio específico do próximo subtópico.

A realidade exterior, material e social, além de determinar as possibilidades e limites da Atividade humana, também exerce uma função especial na formação dos valores socialmente significativos que, potencialmente, podem ser elaborados internamente pelos sujeitos particulares ao longo de seus processos formativos. Na medida em que elaboram estes sentidos acerca do que lhes é pessoalmente significativo, surge uma nova estrutura orientadora de sua Atividade, conseqüentemente, transformando as formas como modificam a realidade e a si próprios reciprocamente no mesmo processo. A expectativa é que estas argumentações transitórias, além de enriquecerem a análise em si, sejam capazes de

explicitarem as demais conexões que tanto as aptidões como o caráter e a ideologia estabelecem para com os demais processos psíquicos aqui investigados.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser tratado se refere ao como a análise da constituição humana, por todas as suas propriedades essenciais relacionadas à unidade pessoa-realidade, exige que seja mantida a contínua e máxima atenção para com o fator histórico. Tanto o homem, quanto sua realidade, constituem-se enquanto elementos dotados de historicidade, ou seja, modificam-se dialeticamente na relação que estabelecem entre si, o que inclui, inevitavelmente, modificações da própria Atividade que os coloca continuamente nesta relação. A realidade, enquanto aspecto exterior à vida da Personalidade, é objetiva e concentra em si todas as condições e as influências externas que atuarão sobre os indivíduos. Isso significa que a realidade impõe, objetivamente, as condições de vida na medida em que nela se determinam todo o conteúdo da cultura produzida e acumulada, nela estão dadas as condições concretas de produção e reprodução da vida humana, nela os sujeitos encontram os limites e as oportunidades de estabelecimento de suas práticas sociais.

Complementarmente, o humano é também histórico na medida em que sua fisiologia e os processos de maturação que lhe são próprios, lhe impõe diferentes capacidades, desafios e possibilidades em cada fase de sua existência. Juntamente com sua historicidade biológica, existem ainda as qualidades sociais e psíquicas cuja formação, além de impregnar o funcionamento de sua própria fisiologia de condicionantes históricos, sociais e psíquicos, elevam-no à condição propriamente humana. Nesse complexo processo, da singular unidade dialética estabelecida entre as qualidades próprias do organismo para com aquelas espirituais, sejam sociais ou psíquicas, constitui-se a Personalidade. A Personalidade, como unidade dialética estabelecida entre Psique e Atividade, pode ser compreendida enquanto expressão da pessoa em sua integralidade, por isso, são nos limites do desenvolvimento alcançado por ela, no conjunto de suas propriedades psíquicas essenciais (vontade, aptidão, consciência, caráter, temperamento, etc.), que se encontrarão as possibilidades da Atividade. Sinteticamente, **cada Personalidade é a expressão singular da forma particular como se estabeleceram a unidade dialética entre Psique e Atividade.**

É a Atividade que estabelece a ação transformadora derivada da tensão manifesta entre as influências externas e o conjunto das propriedades internas individuais, como síntese deste processo, encontram-se os sujeitos constituindo-se

enquanto Personalidade, em outras palavras, constituindo-se como humanos. Modificam o ambiente e a si próprios neste processo. Constituem sua individualidade na medida em que se formam, ou seja, na medida em que pela educação elaboram internamente, tornando seus, próprios e pessoais, os conteúdos culturais da realidade com a qual se relacionam. Na totalidade filogênese-ontogênese, cada indivíduo constitui-se humano à medida em que participa da manutenção da continuidade da humanidade. Constituem a si mesmos, enquanto Personalidade, ao mesmo tempo em que produzem e reproduzem a vida social, as condições de vida e existência da humanidade de distintas formas em cada momento histórico.

O tempo, de que o homem em crescente maturidade física precisa para incorporar como perfeito cidadão na vida social e de trabalho, depende, tal como todo o seu desenvolvimento, das condições históricas sob as quais se realiza a referida maturação. A personalidade aperfeiçoa-se e forma-se definitivamente ao incorporar-se, depois do período de estudo, à actividade trabalhadora e à vida social. [...] O desenvolvimento concreto dos homens produz-se de acordo com o decurso individual da sua vida; não é senão a formação da sua individualidade. Dentro dela, o homem aprende através da formação e da educação, o conteúdo da cultura; dentro da sua actividade laboral modifica a realidade e assim se modifica também a si próprio. Mas esta transformação, sempre e quando for desenvolvimento de uma determinada personalidade, implica também uma certa continuidade. Por isso surge também relativamente muito depressa, no processo da transformação e modificação dos seus diferentes traços, a característica geral do homem em questão que, nos caracteres de individualidade bem definida, perdura, nos seus traços gerais, durante toda a sua vida consciente.

A personalidade apresenta-se na vida como resultado do desenvolvimento ontogenético que continua a desenvolver-se como sujeito da actividade prática e teórica. A nossa missão é seguir as diferentes manifestações e características psíquicas e as diferentes facetas da sua actividade consciente e analisá-las em todos os seus aspectos (RUBISNTEIN, 1972b, p. 172-173, grifo do original).

Reconhecer que a constituição humana se dá na mesma medida em que são estabelecidas as condições de vida, de produção e reprodução da humanidade, ao mesmo tempo em que se considere a realidade concreta da sociedade brasileira atual deve gerar, no mínimo, um severo desconforto<sup>56</sup>. Pela totalidade filogênese-ontogênese evidencia-se que estão intrinsecamente relacionadas as formas como a

---

<sup>56</sup> São inúmeras as razões que justificam objetivamente esse mal-estar, algumas delas servirão de ilustração principal destes argumentos como, por exemplo, a PEC do Teto dos Gastos (BRASIL, 2016a, 2016c, 2016d), a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a) que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, a Lei nº 13.467/17 (BRASIL, 2017b) que estabeleceu a Reforma Trabalhista, todas estas já em vigor. Há ainda a PEC 287/16 (BRASIL, 2016e), que versa sobre a Reforma da Previdência. Legislações alinhadas ao ideário neoliberal e que garantem a manutenção da desigualdade de classe que, na educação, é evidenciada por seu dualismo intrínseco, bem documentado por vários estudos acadêmicos, uns antigos e outros mais atuais (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; KUENZER, 2000; KUENZER; GRABOWSKI, 2006; FILGUEIRAS, 2006; LIBÂNEO, 2012; JUNIOR; MAUÉS, 2014; DAVID, 2015; EYNG et al., 2013; RAMOS et al., 2017).

humanidade, entendida como elemento integrante da realidade concreta, externa e histórica, exerce influências e estabelece condições nas vidas dos diferentes sujeitos que a integram. Por exemplo, quando considerados os níveis de desenvolvimento das forças produtivas, dos modos como são estabelecidas as divisões do trabalho entre os diferentes grupos sociais, assim como o desenvolvimento histórico alcançado na cultura, na moral, nas normas jurídicas, na ciência etc.

Simultaneamente, na medida em que a Personalidade se constitui, será para com essa realidade externa que as diferentes pessoas estabelecerão suas práticas sociais. Em uma sociedade de classes, como a brasileira, a força e a qualidade das influências dos fatores externos, assim como os limites e as possibilidades das condições postas pela realidade são distribuídos desigualmente em íntima dependência da condição de classe e dos modos de vida de cada sujeito em particular. Como visto, estas influências e condições externas irão gerar efeitos diferentes e dependentes das qualidades internas daqueles sujeitos que as sofrem. As aptidões, os talentos, o temperamento, o caráter, a consciência, as emoções e todo o conjunto dos fenômenos psíquicos essenciais da Personalidade resultam dessa unidade pessoa-realidade estabelecidas pela Atividade.

Dialeticamente, será o desenvolvimento das propriedades essenciais da Personalidade que determinará os modos como os sujeitos serão capazes de estabelecerem suas condutas, em especial, a Atividade consciente. Conseqüentemente, é essa Atividade o fenômeno mediador entre o sujeito e sua realidade, é por meio dela que o sujeito modifica a si mesmo na medida em que modifica a realidade ao seu redor. Uma estrutura social que estabeleça uma divisão do trabalho, determinada pela condição de classe e limitadora do acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado, tal como se verifica na realidade brasileira no conjunto dos argumentos anteriores, dificilmente poderia gerar amplas possibilidades formativas da Personalidade em igualdade de condições para o conjunto de toda a sociedade. Na verdade, o resultado evidente que se verifica é a exclusão, ou minimamente a drástica redução, das possibilidades de desenvolvimento da Personalidade entre diferentes grupos sociais, determinados pelas influências e condições externas decorrentes de suas posições de classe.

A direcção ou orientação na qual se desenvolvem as aptidões da geração que vai crescendo depende essencialmente das exigências que a organização social do trabalho impõe aos indivíduos; depende também dos ideais sociais, em que as referidas exigências se reflectem, assim como das

formas em que se organiza o ensino da geração que vai crescendo. A distribuição ou divisão do trabalho - o abismo que existe entre o trabalho intelectual e o físico - e a sua extrema especialização na sociedade capitalista levou à exclusão da maioria dos seres oprimidos da possibilidade de um desenvolvimento universal. O indivíduo começou a desenvolver-se e a adaptar-se exclusivamente à execução de uma única função parcial. Converteu-se em instrumento desta função parcial ou de um trabalho estritamente especializado. Na época actual temos a missão de superar este abismo entre o trabalho físico e de elevar o nível cultural das massas. Todos os indivíduos, quer tenham um trabalho intelectual ou manual, encontram-se em iguais condições. Temos assim face a nós a tarefa ou missão efectiva de formar uma personalidade universal e harmoniosamente desenvolvida. Ora para atingir este fim não só é necessário apenas um desenvolvimento universal dos interesses, como também das aptidões (RUBINSTEIN, 1973e, p. 79-80).

Sinteticamente, parece não ser excessivo entender como criminosas<sup>57</sup> tais implicações, mais precisamente o fato de que o comprometimento do desenvolvimento da Psique, decorrente da qualidade da influência e das condições externas típicas de uma sociedade de classes, previsivelmente implicará em limites para o desenvolvimento da Personalidade. Tais implicações se justificam, primeiramente na consciência, pelo fato de o sujeito não ser capaz de reconhecer os modos como sua Atividade se configura como um elemento produtor e transformador de sua realidade. Se este não reconhece adequadamente a amplitude dos efeitos derivados de sua Atividade, inevitavelmente experimentará limites mais estreitos no desenvolvimento de sua consciência, da consciência-de-si e, conseqüentemente, da capacidade de agir intencionalmente, da vontade, e de desenvolver suas aptidões gerais.

---

<sup>57</sup> Não quero dizer que a divisão da sociedade em classes, ao molde da sociedade capitalista, seja um fenômeno proibido por alguma normativa jurídica e penal. Refiro-me ao reconhecimento de que tal estrutura social impõe a grupos humanos específicos sistemáticas condições desumanas de vida, como graves níveis de exploração, acesso desigual à justiça/saúde/educação, frequente tratamento repressivo pelo Estado, entre outros. Condição negligentemente tolerada pelas autoridades governamentais e, inclusive, decorrente das políticas públicas por elas produzidas. Em sua essência, inegavelmente guarda estreita relação com o que se denomina por *Crime contra a humanidade*. “Crime contra a humanidade é um termo de direito internacional que descreve atos que são deliberadamente cometidos como parte de um ataque generalizado ou sistemático contra qualquer população civil. O primeiro julgamento por crimes contra a humanidade foi o Julgamento de *Nuremberg*, onde foram sentenciados os líderes da Alemanha Nazista. Os crimes contra a humanidade não estão prescritos em qualquer convenção internacional, porém, atualmente, há esforços internacionais para estabelecer um tratado, liderado pela Iniciativa Crimes Contra a Humanidade.

Ao contrário dos crimes de guerra, crimes contra a humanidade podem ser cometidos tanto em tempos de paz quanto de guerra, não sendo eles eventos isolados ou esporádicos, mas parte da política de um governo ou de uma ampla prática de atrocidades toleradas por uma autoridade de facto. Assassinatos, massacres, desumanização, extermínio, experimentação humana, punições extrajudiciais, esquadrões da morte, desaparecimentos forçados, uso militar de crianças, sequestros, prisões injustas, estupro, escravidão, canibalismo, tortura e repressão política ou racial podem ser considerados crimes contra a humanidade caso praticados de forma generalizada ou sistemática”.

Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Crime\\_contra\\_a\\_humanidade](https://pt.wikipedia.org/wiki/Crime_contra_a_humanidade)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Simultaneamente, e em segundo lugar, com um desenvolvimento precário de suas aptidões e, por isso, limitado em sua capacidade de interagir e transformar sua realidade, também experimentará maiores limites em sua capacidade de transformar a si mesmo. Em especial, de assumir a ativa responsabilidade pela iniciativa de sua autotransformação, efeito dialético da Atividade de produção e transformação da realidade decorrente da relação estabelecida com esta. Ambas estas limitações são decorrentes da precariedade do desenvolvimento da consciência-de-si e das demais propriedades psíquicas essenciais da Personalidade a ela vinculados.

Esse processo se relaciona intimamente à função cumprida pela educação em um determinado contexto social. Se considerada a estrutura de uma sociedade de classes aos moldes da observada no Brasil<sup>58</sup>, fica evidente a instrumentalização da educação como recurso formativo auxiliar à manutenção da estrutura de classes, fato diametralmente oposto às motivações da presente investigação. A análise da conjuntura sócio-política nacional atual, a partir dos processos próprios da ontogênese até agora investigados, demonstra que sujeitos de diferentes classes são postos sob influências externas e condições educacionais distintas. Como efeito, tem-se a tendência de se oportunizar a formação de sujeitos com habilidades psíquicas mais ou menos desenvolvidas dependentes de sua origem de classe e das expectativas das funções sociais que caberão a cada um deles exercer. A formação e o desenvolvimento de sua Personalidade ocorrem, nestes moldes, como instrumento de conformação à estrutura societal, na contramão da busca por práticas educativas cientificamente embasadas com vistas à promoção universal do desenvolvimento integral e harmonioso humano.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2015, p. 44, grifos do original).

Na escola, chocam-se diferentes concepções filosóficas que tencionam díspares expectativas para esta instituição, estabelecem objetivos distintos para as práticas educativas visando a formação de tipos humanos em nada semelhantes. A

---

<sup>58</sup> Sem esquecer da previsível intensificação das condições de vida desumanizantes impostas por aquele conjunto de reformas nas atuais políticas públicas citadas em nota de rodapé anterior.

verdade é que desde as bases fundamentais do pensamento liberal, o Estado é instrumentalizado como meio organizador das políticas educacionais com vistas a oferecer garantias de que a formação escolar se oriente para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o exercício de mão-de-obra e com mínimo investimento. “Com gastos muito pequenos, o **Estado** pode **facilitar, encorajar** e até mesmo **impor** a quase toda a população a necessidade de aprender os **pontos essenciais da educação**, isto é, **ler, escrever e calcular** (SMITH, 1996, p. 246, grifo meu)”<sup>59</sup>.

É diametricamente oposta a esta a concepção filosófica que se coloca a presente pesquisa<sup>60</sup> e que, como já demonstrado, reconhece que é inerente a própria estrutura de classes o efeito dualista da educação escolar e das políticas educacionais que a organizam. O cuidado em analisar as potencialidades da escola na ampliação das condições de formação e desenvolvimento das aptidões se dá, neste trabalho, como antítese a estrutura societal atual, como defesa e indicação de possibilidades teoricamente viáveis de uma educação escolar capaz de contribuir com a formação de uma Personalidade integral e harmoniosamente desenvolvida. Exige-se, para isso, a clara ruptura para com as bases filosóficas e ideológicas nas quais se assentam o pensamento neoliberal. Exige-se conceber não apenas práticas educativas e objetivos formativos distintos, mas assumir uma outra escola como espaço idealizado para que essa qualidade formativa melhorada possa ser materializada.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251).

Buscar um amplo processo educacional, que incluem as práticas educativas escolares, que contribua com uma formação humana capaz de criar as condições para

---

<sup>59</sup> Não se trata, pois, de mera coincidência a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) modificar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e definir, em seu §3º do Art. 35-A que apenas o “ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”. Flexibiliza-se, leia-se reduz-se, via itinerários formativos, a oferta dos demais conhecimentos curriculares aos estudantes atendidos neste nível de ensino.

<sup>60</sup> É preciso dizer, como minha voz, pensamento, coração e ações a esforços de um conjunto imenso e antigo de críticos à tirania e crueldade da perspectiva (neo)liberal, que há tempos já alertavam sobre seu *modus operandi*: “Como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas (MARX, 2013, p. 542)”.

o melhor desenvolvimento possível da Personalidade exige a superação deste efeito dualista das políticas públicas e dos processos educativos escolares atuais. Mais ainda, exige que à escola sejam dadas as efetivas possibilidades para que cumpra a sua função mais essencial, o ensino, a ampla oferta de condições de elaboração interna do patrimônio cultural humano, independentemente da origem de classe dos sujeitos atendidos pela instituição. Talvez só na escola haja a possibilidade de uma verdadeira oferta universal de acesso a este patrimônio cultural e científico da humanidade, ou seja, de criação de oportunidades de elaboração interna da cultura e do conhecimento historicamente produzido.

Por tudo isso, discutir-se a possibilidade de uma nova educação, e de uma nova educação escolar, representa apontar-se vias concretas da possibilidade de organização de uma sociedade preparada para oferecer amplas condições de desenvolvimento das aptidões e dos demais fenômenos psíquicos.

[...] as <<aptidões naturais>> do homem estão condicionadas por circunstâncias histórico-sociais. Na sociedade classista dificulta-se por todos os meios o cultivo das aptidões nos indivíduos das classes exploradas. Portanto apresenta-se o resultado desta política de classes como seu fundamento: a própria existência da sociedade de classes e a situação, dentro dela, das classes exploradas, <<fundamentam-se>> argumentando que os membros destas classes carecem de faculdades superiores (RUBINSTEIN, 1968, p. 394, grifos do original).

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2015, p. 27)”. Uma formação para o desenvolvimento, enquanto objetivo fundamental da educação escolar aqui pensada, deve considerar o desenvolvimento superior das propriedades psíquicas essenciais da Personalidade manifesto em sua forma, ou seja, ofertado do modo mais amplo e democrático possível. Não como um privilégio restrito a grupos sociais economicamente favorecidos, mas como um direito que define a condição humana enquanto valor socialmente significativo e que exige a possibilidade do desenvolvimento harmonioso e integral da Personalidade acessível para toda pessoa.

Em outras palavras, a possibilidade de superação das condições concretas da realidade social, marcada por uma estrutura reprodutora da desigualdade de classe, depende das transformações provocadas pelos sujeitos que a compõe, por meio de suas Atividades. Tal qualidade de produzir e de transformar, inerente a Atividade, por sua vez, depende do nível do desenvolvimento da Personalidade, de suas propriedades essenciais, tais como a consciência, a vontade, o temperamento, o

caráter, os sentimentos, as aptidões etc. São os sujeitos reais os verdadeiros agentes da transformação da realidade social, não há produção ou mudança que não parta de suas práticas sociais. Por tudo isso, a formação das aptidões com vistas à constituição de Personalidades integral e harmoniosamente desenvolvidas deve considerar, enquanto seu componente qualitativo fundamental, o desenvolvimento superior da habilidade de Atividades conscientes, motivadas, capazes de se estabelecerem com intencionalidade e independência. Em outras palavras, precisa considerar a formação e o desenvolvimento do caráter, como fenômeno psíquico orientador da conduta individual para a construção de uma realidade social menos desigual.

Nenhuma mudança estrutural é possível sem a ação consciente dos sujeitos nela envolvidos, nem haverá qualquer ação consciente destes sujeitos sem que novos processos educativos viabilizem e formação e o desenvolvimento superior das propriedades psíquicas essenciais da Personalidade nos múltiplos sujeitos. Dialeticamente, tão pouco haverá novos processos educativos se os responsáveis pela elaboração e prática destes processos, o que inclui de certa forma o esforço desta pesquisa e o trabalho do conjunto dos profissionais da educação, não buscarem ativamente e conscientemente este objetivo em questão.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito nesse texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2015, p. 76-77, grifos do original).

Todo esse problema da estrutura societal brasileira, na mesma medida em que provoca indignação, também estabelece motivos para seu enfrentamento, gerando objetivos socialmente significativos a serem perseguidos pela Atividade consciente e transformadora. Mais ainda, o surgimento destes novos motivos se vincula a uma outra propriedade essencial da Personalidade, as emoções. Tal indignação com a

estrutura societal atual, que também motiva essa pesquisa e deve motivar o desejo transformador da Atividade em geral, é resultado da própria Atividade, mais precisamente, da consciência da desigualdade social produzida pela divisão do trabalho típica de uma sociedade de classes. Deduz-se, pela particularidade deste exemplo, que as emoções e os sentimentos também se configuram genericamente como produto da Atividade.

O mesmo que se disse sobre a percepção, a reprodução e o pensamento, pode aplicar-se também, aos sentimentos: também aqui o agir constitui o critério, com base no qual se podem julgar os pensamentos e os sentimentos reais de uma pessoa real. Dizer que um homem tem certos sentimentos é afirmar que tem experiências que lhe dão a certeza de uma certa relação, de uma certa forma de conduta em relação a outro indivíduo ou ser. Pela acção descobrem-se, no domínio material externo, as relações por intermédio das quais se determinam objectivamente os factos psíquicos (RUBINSTEIN, 1972a, p. 47).

Complementarmente, é correto dizer que esta indignação representa um sentimento social de dever objetivo para com os demais sujeitos da sociedade, sentimento social este que na medida em que é elaborado internamente pelos indivíduos que experimentam as influências e as condições concretas postas por esta sociedade, os transformam em um sentimento de dever para consigo mesmo. Transforma-os em um compromisso moral que condiciona a forma como estes sujeitos estabelecem sua Atividade, sua prática social. Nesse sentido, se antes os sentimentos puderam ser observados enquanto produto da prática social, agora também podem ser percebidos enquanto sua condição.

É evidente que o desafio não é pequeno, mas mesmo reconhecendo a grandeza do problema posto à frente da sociedade brasileira, é verdade que se as práticas educativas forem capazes de mediar o processo de desvelamento da realidade e conseguirem fazer que seus aprendizes vivenciem esse sentimento de dever moral, muito provavelmente também estarão desenvolvendo a aptidão para o estudo e para o convívio solidário. Em outras palavras, na medida em que as vivências individuais dos estudantes revelarem que a escola representa um espaço de acesso a conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades fundamentais para a satisfação das necessidades humanas diversas, estará também desenvolvendo simultaneamente a disposição de seus estudantes para o estudo. Mais ainda, possibilitará o amplo desenvolvimento psíquico por meio da formação escolar e construindo um espaço social de vivências individuais favorável à constituição de um compromisso pessoal do estudante para com a realidade na qual está incluído.

Confunde-se quem entender que estes argumentos se configuram unicamente enquanto utopia desprovida de qualquer objetividade, pelo contrário, são a expressão de uma consciência distinta, ou seja, de uma orientação da conduta essencialmente dada por um caráter fortemente desenvolvido. Da mesma forma como o individualismo marca toda expressão das práticas neoliberais, o rompimento com essa perspectiva filosófica, ideológica e atitudinal rumo a possibilidade de uma sociedade menos desigual e dependente das condições de classe, exigirá novos conteúdos filosóficos, ideológicos e comportamentais socialmente significativos. Superar a qualidade predatória deste individualismo, essencialmente incompatível com a própria existência humana futura, não pode se limitar apenas a um sonho utópico. Não há possibilidade de uma via alternativa, não há limites para a voracidade do mercado, ou sua superação se efetiva enquanto conquista histórica ou da humanidade restarão meros vestígios arqueológicos.

O tempo está se esgotando. Assim, somente uma alternativa radical ao modo de estabelecimento da reprodução do metabolismo social pode oferecer uma saída da crise estrutural do capital.

Os que falam a respeito de uma “terceira via” como solução ao nosso dilema, e que afirmam não haver espaço para a revitalização de um movimento radical de massa, ou querem nos enganar cinicamente ao dar o nome de “terceira via” à aceitação submissa da ordem dominante, ou não entendem a gravidade da situação, acreditando num sonhado resultado positivo que vem sendo prometido por quase um século, mas que não dá sinais de se realizar. A verdade desagradável hoje é que se não houver futuro para um movimento radical de massa, como querem eles, também não haverá futuro para a própria humanidade.

Se eu tivesse de modificar as palavras dramáticas de Rosa Luxemburgo com relação aos novos perigos que nos esperam, acrescentaria a “socialismo ou barbárie” a frase “barbárie se tivermos sorte” – no sentido de que o extermínio da humanidade é um elemento inerente ao curso destrutivo do capital. E o mundo dessa terceira possibilidade, além das alternativas de “socialismo ou barbárie” só abrigaria baratas, que suportam níveis letais de radiação nuclear (MÉSZÁROS, 2003, p. 108-109, grifo do original).

Mais do que uma utopia, uma nova orientação ideológica distinta do individualismo predatório, típico da sociedade de classes e intensificado pelas políticas e práticas neoliberais, significa sobrevivência. Por isso, a ideologia, enquanto conteúdo socialmente significativo e capaz de condicionar a elaboração dos conteúdos individualmente significativos do caráter também se configura como um dos elementos que determinam o processo amplo da constituição humana. Assim sendo, também pode se constituir enquanto fundamento das práticas educativas constituidoras do humano e da formação do caráter, o que torna sua importância nuclear para o problema que esta pesquisa busca enfrentar.

### *2.5 A ideologia e o caráter: fundamentos para a constituição do sentimento de dever moral e propriedades orientadoras da conduta.*

Estar ideologicamente orientado para o estabelecimento de determinado tipo de prática social, marcada por aquele sentimento de dever moral (para com o outro semelhante e para com sua realidade), eleva o sujeito a uma forma superior de ativa integração na unidade pessoa-realidade. A consciência do valor de sua participação pessoal na produção e transformação de sua realidade, tem o poder potencial de intensificar a força de seu compromisso moral, frente às condições limitantes e problemáticas que a realidade lhe apresenta. Basicamente, este nível superior de consciência que possibilita a constituição do sentimento de dever moral, se configura como a qualidade psíquica fundamental emancipatória da alienação derivada da desigualdade de classe. Em síntese, esta consciência superior representa a consciência-de-si, de sua capacidade de trabalho e de sua vinculação nos processos produtivos de manutenção e reprodução da vida humana. Aqui se encontra um aspecto essencial enquanto objetivo das práticas educativas, a formação de uma Personalidade integral e harmoniosamente desenvolvida.

É preciso destacar, o fenômeno aqui em análise se expressa no modo como as Atividades produzem-se os conteúdos espirituais que compõem a consciência humana, inclusive os de natureza ideológica como o caráter. A partir da fundamentação teórica e metodológica materialista histórico-dialética aqui adotada, os resultados alcançados pela investigação exigem o reconhecimento da potencialidade das propriedades interiores da Personalidade como condicionadoras da conduta. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer também que a formação e o desenvolvimento dos processos psíquicos que constituem a Personalidade foram, primeiramente, resultantes da Atividade humana. Precisamente, da forma específica como as Atividades de cada sujeito em sua realidade estabeleceram a unidade pessoa-realidade da qual constituíram-se suas propriedades psíquicas, ou seja, suas qualidades espirituais essenciais que caracterizam sua humanidade.

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes

necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, à moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos à consciência unicamente como a sua consciência (MARX; ENGELS, 2001, p. 19-20).

Como bem analisa Lukács (2013), o que Marx e Engels (2001) afirmam não é a dependência mecânica dos fenômenos espirituais em relação ao desenvolvimento econômico, o que corresponderia a uma contradição em sua própria episteme. A referida citação, enquanto recorte de uma reflexão mais ampla, precisa ser considerada na totalidade do pensamento que a caracteriza, nesse sentido, o que está expresso é a constatação dos autores em relação a unidade indissolúvel entre os fenômenos superestruturais e econômicos, espirituais e materiais/sociais, que caracterizam o movimento histórico. Isso significa que, se a compreensão da consciência e das qualidades espirituais sociais e psíquicas não pode se dar de modo independente dos processos de produção e reprodução das condições de vida e existência humana, dialeticamente o mesmo se dá com o trabalho, Atividade especial que transforma a realidade material. Ou seja, a própria realidade, material e social, evidencia em si as marcas do trabalho humano que, historicamente, lhe configurou sua forma nos diversos períodos, trabalho este cuja propriedade essencial é a consciência orientadora da conduta.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 327).

Nesse sentido, e com vistas aos objetivos investigativos neste trabalho, faz-se possível delimitar o significado do conceito ideologia em um contexto mais amplo da tradição materialista histórico-dialética, mais precisamente como a “forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir (LUKÁCS, 2013, p. 335)”. A apropriação do pensamento de György Lukács para a análise do conceito ideologia é estratégica neste ponto, justifica-se pelo

fato de que em Marx e Engels (2001) seu significado pode caracterizar-se “*enquanto consciência falsa, equivocada, da realidade* (GORENDER, 2001, p. XXII, grifo do original)”.

Consciência falsa que não resulta de manipulação calculista, de propagandismo deliberado, mas da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes etc. (Ibidem).

O uso desta interpretação e definição do conceito ideologia se justifica na medida em que Marx e Engels (2001), a partir de seu contexto histórico, estabelecem sua teoria como um contraponto à tal perspectiva *ideológica*. Em outras palavras, afirmam como ideológica aquela compreensão da realidade que deriva da cotidianidade e desprovida de efetivo valor científico, seu esforço teórico visou, naquele momento histórico, delimitar com clareza a distinção existente entre aquelas perspectivas ideológicas e sua produção científica. Dessa forma, assumem sua teoria como uma reconstrução da realidade social viabilizada pela sistematização do método científico. Mas como bem apontou Gorender (2001) na introdução da obra *A ideologia alemã*, ao longo da tradição marxista, o conceito ideologia teve seu significado ampliado. Isso não significa que tais modificações do conteúdo significativo do conceito impliquem na contradição com sua definição clássica original, pelo contrário, confirmam seus fundamentos essenciais ao reconhecerem que todas as formas de consciência da realidade tensionam-se entre si, concorrendo pela sua legitimidade social como forma válida de explicação do real.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que o conhecimento científico opera de forma semelhante àquelas perspectivas anteriormente antagonizadas como ideológicas, ou seja, enquanto perspectiva específica de explicação do real e que visa se legitimar socialmente tensionando-se com as demais outras existentes. Em outras palavras, por seu mecanismo de operação, mesmo que derivada do método científico, a teoria científica é essencialmente ideológica. Consideradas estas questões, no andamento da presente investigação, fez-se necessária a revisão do conceito ideologia no intuito de apreender-se no conjunto do pensamento de S. L. Rubinstein a forma precisa como é percebida a função desempenhada pela ideologia nos processos da constituição humana.

Como já discutido na análise da dimensão teórica e metodológica deste trabalho<sup>61</sup>, é preciso considerar todo o desenvolvimento do pensamento materialista histórico-dialético para compreender-se a produção rubinsteiniana em sua historicidade própria. Dada a pluralidade de perspectivas teóricas materialistas existentes e dado o anacronismo de acesso às produções originais de Marx e Engels, a instrumentalização analítica comparativa fundamentada em Lukács (2013) traz a importante contribuição capaz de delimitar apropriadamente o conteúdo significativo do conceito ideologia. Não no sentido de negar as diferentes formas de seu tratamento, mas sim de delimitar com mais clareza os mecanismos próprios de operação da ideologia, coincidentes com a perspectiva rubinsteiniana do conceito, e consequentemente apropriados ao conjunto das reflexões analítico-sintéticas que definem essa parte do trabalho.

O resultado deste refino conceitual-significativo se materializa na especificidade da forma como este autor define o pensamento teórico como essencialmente ideológico na medida em que viabiliza o estabelecimento intencional da unidade fundamental pessoa-realidade dada pela Atividade consciente. Mais ainda, enquanto conteúdo significativo que aspira legitimidade na tensão para com outros significados sociais historicamente produzidos acerca da realidade. Em outras palavras, no modo como se faz possível a instrumentalização do conhecimento científico como conteúdo orientador da conduta humana consciente e voluntária, sem perder-se sua qualidade essencial, de se constituir como resultado do trabalho, no caso, da pesquisa científica.

A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento no âmbito da vida orgânica são teorias científicas, podem ser verdadeiras ou falsas, mas nem elas próprias nem a sua afirmação ou negação constituem uma ideologia. Só quando, depois da atuação de Galileu ou Darwin, os posicionamentos relativos às suas concepções se converteram em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes – nesse contexto – como ideologias. A conexão de sua verdade ou falsidade com essa função de ideologia naturalmente desempenha um papel importante, inclusive ideológico, na análise concreta da respectiva situação concreta, mas, enquanto o tema for as controvérsias sociais, isso não muda nada no fato de que devem ser consideradas como ideologias (ou, pelo menos, também como ideologias) (LUKÁCS, 2013, p. 337).

A contribuição que Lukács oferece para a análise do pensamento rubinsteiniano relativo ao fenômeno da ideologia está no modo como os conceitos

---

<sup>61</sup> Refiro-me precisamente às análises realizadas no capítulo intitulado: 1 O pensamento rubinsteiniano como expressão do campo teórico-metodológico materialista histórico-dialético: um olhar para os seus fundamentos.

científicos podem assumir função ideológica na medida em que motivam a conduta humana, consciente e intencional, em um determinado embate ou enfrentamento de certo problema. Considerada a função formativa da educação, considerando ainda a escola como espaço-tempo privilegiado para o ensino e elaboração interna da cultura historicamente acumulada, em especial da ciência, assume-se que a educação, que inclui a escolar, possa implicar o condicionamento da conduta. Mais ainda, deriva do conjunto das reflexões já realizadas o fato de que a educação escolar se constitui teórica e potencialmente enquanto um processo formativo planejado e capaz de, pelo conhecimento científico instrumentalizado nas Atividades de ensino-aprendizado, promover o desenvolvimento psíquico e comportamental dos sujeitos dela participantes.

A educação escolar implica, necessariamente, o entendimento da formação como Atividade condicionadora do desenvolvimento das propriedades psíquicas da Personalidade e, dialética e simultaneamente, condicionadora de novas formas e qualidades da conduta. Neste processo, ao longo do desenvolvimento da consciência, da consciência-de-si, da vontade, das emoções, das aptidões etc. e na medida em que são elaborados internamente os conhecimentos e as habilidades historicamente acumulados, encontrar-se-ão nestes conhecimentos e habilidades os motivos necessários para a orientação consciente e voluntária de sua conduta. A ciência, dessa forma, se revela essencialmente ideológica na medida em que desvela à consciência as contradições não superadas da sociedade de classes e estabelece nas pessoas em formação um sentimento e um compromisso de seu enfrentamento. A experiência de tomada de consciência destas contradições opressivas, por exemplo vivenciada como um sentimento social de indignação, objetiva-se na forma de sentidos individualmente significativos de dever moral, de uma consciente necessidade de participação pessoal no enfrentamento das contradições que limitam e oprimem a vida humana.

Em uma perspectiva psicológica com vistas à constituição humana, isso significa que o conteúdo substancial da consciência neste nível superior é essencialmente ideológico, ou seja, é constituído por valores socialmente significativos de vida e internamente elaborados pelos sujeitos em seus processos formativos. Representam o resultado da elaboração ativa de sentidos individualmente significativos, reflexos mentais resultantes de suas Atividades práticas e teóricas. São essencialmente ideológicos na medida em que “a ideologia é um meio da luta social,

que caracteriza toda sociedade (LUKÁCS, 2013, p. 336)”. Ou seja, na medida em que a ideologia corresponde àquela elaboração ideal da realidade que estabelece os motivos para a conduta humana consciente e intencionalmente elaborada visando o alcance de fins previamente estabelecidos. Mais ainda, significa que no processo de elaboração interna destes valores socialmente significativos, na medida em que os sujeitos os tornavam individualmente significativos, se constituíram enquanto conteúdos ideológicos experimentados pelos sujeitos na forma de uma vivência emocional, precisamente, de um sentimento de dever moral.

É preciso um cuidado especial com relação ao termo *consciência superior* indicado no parágrafo anterior, cuidado esse que deve ser ampliado a todo fenômeno humano investigado neste trabalho. Ainda que evidente, é salutar que fique absolutamente esclarecido, não se trata de uma hierarquização comparativa, da existência de uma consciência superior às demais outras consciências. Trata-se do reconhecimento do caráter histórico da consciência e de todos os demais fenômenos envolvidos na constituição humana. Sua historicidade implica a possibilidade de que em diferentes momentos da vida de um determinado indivíduo, que sua Personalidade, Psique e Atividade, apresentem níveis distintos de desenvolvimento. Tal fato se revela evidente na forma particular como cada processo psíquico, no qual se inclui a consciência anteriormente citada, apresente uma estrutura interna gradativamente mais complexa e sofisticada. Mas ainda assim, diversa, já que estas qualidades superiores em elaboração continuam a coexistir com as formas anteriores já existentes. Superior, nesse sentido, significa tão somente o emergir de qualidades novas, mais complexas, mais sofisticadas e que na medida em que são elaboradas, reorganizam qualitativamente a estrutura de determinado fenômeno particularmente observado impactando em modificações de toda Personalidade.

Assim, a actividade psíquica, a estabelecer novos nexos, aparece com novas qualidades. Quando se examinam todas as facetas de um problema, essas novas qualidades hão-de ser tidas em conta do ponto de vista das suas peculiaridades específicas e hão-de ser correlacionadas entre si. Ao estudar a actividade psíquica ou os processos psíquicos, é muito importante ter em conta – como questão de princípio – que, em regra, esses processos se verificam simultaneamente em distintos níveis e que, por outro lado, não é justa a contraposição externa dos processos psíquicos <<superiores>> aos <<inferiores>>, posto que todo o processo psíquico <<superior>> pressupõe os <<inferiores>>, que lhe servem de base. Cumpre não pensar, por exemplo, que a recordação seja voluntária ou involuntária. Viu-se experimentalmente que quando se produz uma recordação voluntária dá-se, por isso mesmo, com o rigor de uma lei, a recordação involuntária. Os processos psíquicos produzem-se simultaneamente em diferentes níveis, e, na realidade, o superior existe inseparavelmente unido aos inferiores. Os processos

psíquicos encontram-se sempre relacionados entre si e constituem um único todo. Toda a actividade cognitiva, todo o processo mental tomado na sua realidade concreta, se verifica ao mesmo tempo em diferentes níveis, em vários planos. Em toda a actividade mental que aparece como puramente abstracta participam encobertamente componentes sensoriais, produto dos processos cognitivos sensoriais. Os conceitos mais abstractos, tomados como conhecimento real, formam como estruturas piramidais nas quais as abstracções de ordem cada vez mais elevada constituem o topo, ao passo que na base se acham – recobertas por várias capas de abstracções de diferente nível – generalizações sensoriais, produtos de uma generalização mais ou menos elementar (RUBINSTEIN, 1968, p. 344).

Dito isso, nesse nível superior de desenvolvimento da Personalidade, o sujeito percebe sua pessoa, sua posição no mundo e seu trabalho não apenas em si mesmos como elementos desconectados e independentes, os percebem na relação que estabelecem com sua realidade e com as pessoas ao seu redor. Não só tem consciência-de-si e de sua capacidade de agir no mundo, mas especialmente toma consciência dos efeitos que sua ação gera na realidade e na vida dos demais ao seu redor, ao mesmo tempo em que toma consciência dos efeitos que a realidade externa gera em si mesmo ao vivenciar suas influências e condições. A vivência do sentimento de dever moral resultante desse nível superior de consciência representa ontologicamente uma importante oportunidade de estabelecimento de um compromisso, um dever moral e pessoal para com a transformação positiva da realidade na qual se insere. Essa consciência superior da unidade pessoa-realidade da qual faz parte, torna evidente que um problema que aflija sua realidade externa ou os demais sujeitos ao seu redor invariavelmente também afetará a si próprio, sua necessidade e desejo de bem-estar imbrica-se com a necessidade de enfrentamento dos problemas sociais que, mesmo lhe sendo exteriores ainda são concretamente presentes na realidade na qual se insere.

Dito de modo complementar, é por esta possibilidade de desenvolvimento superior da Personalidade, profundamente marcada por uma sólida concepção ideológica e filosófica, potencialmente oportunizada pela escola na forma das Atividades de educação escolar, de natureza essencialmente crítica ao individualismo egoísta e predatório da sociedade de classes, que se faz possível entender-se como criminosa a instrumentalização do Estado e da educação escolar com vistas à manutenção da desigualdade de classe. Como visto, esta manutenção da desigualdade e dos privilégios classistas pressupõe a inviabilização das possibilidades de desenvolvimento psíquico e das propriedades psíquicas essenciais da Personalidade para uma expressiva parcela majoritária da sociedade. É um crime

contra a humanidade na medida em que limita para uma ampla maioria da população humana suas possibilidades de desenvolvimento de uma Personalidade integral e harmoniosa, apta para o convívio em uma estrutura societal composta por sujeitos diversificados nos modos como se constituem, mas iguais em direitos.

É certo que poderiam acusar estes argumentos como utópicos e questionarem por isso o caráter científico, afinal, neste ponto são radicalmente normativos, ou seja, está presente em grande parte deles a perspectiva do que o humano e a sociedade deveriam ser em detrimento daquilo que de fato são. Por outro lado, cabe refletir, do que trata o problema da constituição humana? Do que trata o problema da educação? Pensar a Educação não corresponde a pensar aquilo que agora não é mas pode sê-lo? Ou que, pelo menos, ainda não é? Pensar a alfabetização e o letramento, por exemplo, significa pensar possibilidades de sujeitos que não conhecendo os modos de funcionamento da língua escrita e não sabendo operar com ela, um dia dominarão estes conhecimentos e habilidades a partir de uma experiência educacional específica.

Basicamente, os presentes argumentos tratam de um problema estruturalmente semelhante, de um humano e uma sociedade histórica que hoje não é, mas que potencialmente pode se tornar outra, se organizar sobre outra estrutura diversa daquela atualmente presente e marcada por processos de desigualdade e exploração diversos. O fato fundamental neste ponto, cuja importância é incalculável, está no reconhecimento fundamentado pela sistematização teórica de que o mesmo processo que fez o humano e a sociedade serem o que são na atualidade, expressos em sua materialidade, historicidade e contradições intrínsecas, revela a forma objetiva do fenômeno constituição humana. Forma essa passível de sua instrumentalização e de condicionamento educativo, potencialmente materializáveis em um processo formativo que objetive tanto um humano quanto uma sociedade distinta desta que no presente momento se apresenta.

Nesse sentido, estarão corretos aqueles que entenderem estes argumentos como utópicos a partir das presentes reflexões, afinal, a Educação também será utópica, como também o serão a Sociologia, a Psicologia, a Medicina, entre outras ciências. São utópicas quando definirem objetivos inexistentes no momento presente, mas sem sombra de dúvida, são essencialmente científicas pois suas metodologias, seus modos de perseguirem tais objetivos derivam da cientificidade da fundamentação de seus conhecimentos específicos e dos respectivos métodos de

intervenção na realidade. Aqui, a cientificidade está na forma analítica e sintética de apreender a generalidade essencial da ontogênese humana, mesmo que ideologicamente motivada pela constituição de uma humanidade possível e emancipada de suas atuais contradições de classe.

Dito isso, aqueles sentimentos sociais que surgem da prática social na qual, inclusive, se produz a desigualdade de classe, podem alcançar um nível superior na medida em que contribuírem com o desenvolvimento da Personalidade, da consciência, da consciência-de-si, da vontade etc. O dever moral e a orientação ideológica que os determinam, marcam a atuação daqueles sentimentos agora como condição de uma nova prática consciente e intencional. A potencialidade que esta pesquisa revela de uma educação constituidora de humanos melhorados, que inclui uma nova instituição escolar, que objetive a formação de sujeitos integral e harmoniosamente desenvolvidos, precisa estabelecer práticas sociais educativas que contemplem a formação do sentimento de dever moral, que na medida em que se forma, torna-se simultaneamente condição da Atividade destes sujeitos em processo de educação. A condição genética de formação do sentimento de dever moral assenta na habilidade de organização da formação educativa de modo a permitir que os sujeitos em formação **experimentem com indignação** a tomada de consciência das implicações de uma sociedade de classe, como criminosa a limitação imposta à possibilidade de desenvolvimento humano da maior parte da população.

Na medida em que a Atividade educativa permita que os sujeitos em formação vivenciem emocionalmente as influências e as condições da realidade exterior revelada pelo conceito científico, que se indignem com toda forma de intolerância, opressão e violência contra seu semelhante, é provável que tais práticas sejam bem-sucedidas. Ou seja, nestes moldes é provável que o conhecimento escolar e científico possa se constituir enquanto conteúdo ideológico formador de um dever moral para com sua realidade material e social.

Dito de modo processual, uma educação cuidadosamente organizada e planejada dessa forma, possibilitará a formação de sentimentos sociais, que na medida em que se formam, transformam qualitativamente a Personalidade destes sujeitos, condicionando-os a práticas sociais novas e superiores. Tal qualidade superior se caracteriza pelo modo como sua Atividade, emocionalmente motivada, se subordina ao intelecto, possibilitando que consciente e voluntariamente orientem suas condutas para o enfrentamento das contradições e problemas sociais que tomaram

consciência a partir dos processos educativo-formativos vivenciados na elaboração interna dos conhecimentos científicos.

O sentimento pode, por vezes afastar o pensamento do bom caminho, mas seria fundamentalmente errado atribuir-lhe, por isso, apenas uma função negativa de factor desorganizador, ou considerar a sua intromissão como patológica. Se o emocional se submete ao controle do intelecto, como uma unidade do intelectual e do afectivo, a participação do sentimento confere ao pensamento uma muito maior intensidade, vivacidade e força. O pensamento reforçado pelo sentimento penetra muito mais profundamente no objecto que o pensamento <<objectivo>> indiferente e impassível (RUBINSTEIN, 1973b, p. 142).

Como já visto, na relação dialética estabelecida entre o sujeito e sua realidade, respectivamente considerados os movimentos das modificações internas dos atributos de sua Personalidade simultaneamente à permanente influência externa, das condições materiais e sociais, também em contínua transformação, surgem os sentimentos morais e seu correspondente social, a ideologia. Ambos, de diferentes formas, condicionadores e constituidores da Atividade.

A participação na vida social forma os sentimentos sociais. Os deveres objectivos para com os semelhantes, que se transformam em dever para consigo mesmo, criam os sentimentos morais do homem. A existência de tais sentimentos tem por condição todo um mundo de relações humanas que passam muito além das reacções vegetativas do organismo. Os sentimentos do homem estão condicionados pelas relações sociais positivas, nas quais o ser humano está implicado; assim como pelos usos e costumes do ambiente social correspondente e sua ideologia. A ideologia, ao fincar raízes no homem, reflecte-se também nos seus sentimentos. A formação dos sentimentos humanos não se pode separar do progresso formativo total da personalidade humana (RUBINSTEIN, 1973c, p. 127).

A ideologia, enquanto propriedade essencial da formação da Personalidade, condicionadora e constituidora da Atividade, também influenciará o desenvolvimento das demais propriedades psíquicas, uma vez que todas compõe a individualidade integral do sujeito real destas práticas. A realidade externa lhe determina problemas ideológicos que, transformados por suas qualidades interiores (emoções, moral, consciência, vontade etc.) formam seu carácter. Este surge e se desenvolve como uma nova natureza essencialmente psíquica e social, que modifica qualitativamente o sujeito em sua totalidade, inclusive na forma como este vivencia sua natureza fisiológica, resultando em mais uma propriedade psíquica essencial da Personalidade e reguladora da conduta. A Atividade, que estabelece a unidade pessoa-realidade, ao incrementar este número crescente de propriedades psíquicas essenciais à Personalidade, modifica a si mesma nas formas como os sujeitos atuam sobre sua realidade e, conseqüentemente, modifica também a forma como esta realidade

influencia as ações e os modos de vida destes sujeitos. Deduz-se de tudo isso dito que, na medida em que o carácter se forma nos vários modos de Atividade, ele a modifica, constituindo-se, desse modo, como seu resultado e sua condição.

O carácter está também estreitamente relacionado com a ideologia. A conduta característica do homem contém também necessariamente um conteúdo ideológico, embora nem sempre este se formule de forma adequadamente consciente ou teórica. Mediante a sua conduta, mediante cada um dos seus actos, o indivíduo decide inevitavelmente – no sentido querer ou não, e independentemente de si toma ou não consciência disso – problemas ideológicos. Por isso as atitudes activas do indivíduo, que são condicionadas pelos atributos do seu carácter e, por conseguinte, também por estes últimos, não se podem considerar sem a relação com a sua ideologia. Na medida em que uma ideologia regula a conduta, ela participa também essencialmente na formação do seu carácter, ao reflectir-se também na consciência do indivíduo e realizar-se na sua conduta. A unidade dos fins que impõe ao homem condiciona essencialmente a unitariedade do carácter. A filosofia e a moral, que estimulam sistematicamente o homem a actuar de um determinado modo, depositam-se e fixam-se por assim dizer, no seu carácter como um costume, isto é, como formas usuais da conduta moral. Convertem-se desta maneira na <<segunda natureza>> do homem. E neste sentido pode dizer-se que o *carácter* do homem é, de certo modo a sua filosofia ou ideologia – nem sempre tornada consciente, nem também sempre teoricamente formada – que se converteu na sua natureza.

Existe neste sentido uma relação, embora naturalmente nenhuma identidade, entre a ideologia ou filosofia e o carácter. A filosofia é uma forma ideológica; o carácter é uma forma psicológica; por conseguinte não coincidem (RUBINSTEIN, 1973e, p. 103-104, grifo do original).

Pelo mesmo motivo da constituição humana se caracterizar pela vida da Personalidade, pela particular forma como a Personalidade dialeticamente se forma e se desenvolve pela Atividade na medida em que estabelece a unidade pessoa-realidade, o carácter, como uma propriedade essencial daquela, também se configurará como produto da Atividade. Nesse sentido, o carácter expressa tanto o modo de vida do sujeito, que determina as possibilidades de sua Atividade, quanto reflete o conteúdo de suas propriedades psíquicas (moral, sentimento, conhecimento etc.), dependentes e derivadas de sua Atividade. Dessa forma, tanto a ideologia quanto o carácter resultam da Atividade, mas na medida em que se constituem, implicados no processo de formação e desenvolvimento da realidade social e da Personalidade, respectivamente, influenciam-se mutuamente e condicionam a conduta, contribuindo com o movimento dialético que culmina na transformação do próprio sujeito da Atividade.

Como implicação educacional deste fenómeno, deduz-se que o carácter humano não se constituirá pela simples apropriação direta dos conhecimentos, dos conteúdos teóricos e científicos educacionais. Pelo contrário, o carácter é, primeiramente, resultado da Atividade, é ativamente elaborado na psique da pessoa tal como um

hábito constituído por condutas ideologicamente orientadas por objetivos socialmente desejáveis, isso confirma a importância das práticas educacionais serem organizadas de tal modo a permitirem, por exemplo, a vivência do sentimento de indignação frente às desigualdades sociais e aos problemas da miséria humana, por exemplo. A formação do dever moral possibilitado pela vivência dos sentimentos sociais representa o reflexo do sentimento de indignação vivenciado. Na Psique estas vivências preenchem de conteúdo emocional os sentidos elaborados, tornando-os conteúdos individualmente significativos, condicionando a conduta naquela forma nova e final de dever moral dada, primeiramente, pela Atividade.

Já o conteúdo intelectualmente significativo e ideológico, cognitiva e racionalmente percebido, que neste caso pode ser caracterizado pelo conteúdo científico orientador das Atividades educativas, por exemplo dos conhecimentos escolares, atua na formação do carácter essencialmente em um segundo nível, superior. Ou seja, como elemento socialmente significativo que auxilia a compreensão interpretativa dos sentimentos sociais vivenciados na experiência de desvelamento da realidade oportunizado pelas práticas educativas. Este conteúdo socialmente significativo cuja elaboração interna foi viabilizada por meio da Atividade, na medida em que permite o conhecimento e compreensão da realidade, é constituído internamente na Personalidade no processo de elaboração daquilo que é individualmente significativo dada as vivências experimentadas, definindo a natureza de seu carácter.

[...] o carácter não deriva primariamente da ideologia teoricamente formada, mas forma-se na actividade prática do homem, nas acções e nos actos que executa. Deriva primariamente do modo de vida do ser humano e só secundariamente se reflecte no seu modo de pensar. Por muito importante que seja a relação entre o carácter e a ideologia, só secundariamente aquele deriva desta. Por princípio, não se pode fazer derivar o carácter da ideologia e muito menos se deve atribuir a ideologia dos homens ao seu carácter individual (RUBINSTEIN, 1973e, p. 104).

“O factor determinante e decisivo na formação do carácter são as relações recíprocas do indivíduo com o seu semelhante (idem, p. 105)”. Nestas relações e, conseqüentemente, nas mútuas influências delas derivadas, formam-se as propriedades de sua Personalidade, simultaneamente tais propriedades manifestam-se em sua conduta sendo, dessa forma, reveladas tanto para o próprio sujeito da Atividade, quanto para aqueles com os quais se relaciona. Cada qualidade tipicamente humana é formada, manifestada e revelada neste processo no qual a

pessoa se configura sempre como parte essencialmente ativa, interativa e participativa.

Comparativamente, fora visto que para a promoção do desenvolvimento das aptidões, faz-se necessário que as estratégias educativas contemplem o atendimento individualizado dos sujeitos em formação. Esta necessidade se dá em função da particularidade intrínseca ao fenômeno, que faz os efeitos das influências e das condições externas, que incluem as escolares, dependerem das propriedades internas do próprio sujeito que as vivencia, tal dependência faz com que cada pessoa experimente um processo singular. Dessa forma, uma Atividade educativa específica resultará, pela natureza própria do fenômeno, numa diversidade de manifestações particulares do desenvolvimento das aptidões e na elaboração de diferentes sentidos pessoais por cada sujeito em formação.

Cada pessoa, por possuir uma estrutura psíquica própria e caracterizada pelos níveis de desenvolvimento anteriormente já alcançados, heterogêneos entre suas propriedades, vivencia de distintas formas a experiência educativo-formativa. Suas relações sociais, seus modos e condições de vida, sua origem social, sua força de caráter, as emoções que vivenciam no conjunto de suas experiências de vida, e tudo o mais, marcam sua individualidade e transformam a influência exercida pela realidade exterior. Consequentemente, fazendo com que seus efeitos sejam distintos em cada sujeito, por isso a necessidade da atenção pela pessoa responsável pelo processo educativo no cuidado, no atendimento individual dos diferentes processos de desenvolvimento das aptidões, ajustando, corrigindo e facilitando que a elaboração interna dos conhecimentos e o domínio das habilidades pretendidas se efetive na pessoa em conformidade com o conteúdo socialmente significativo, ampliando as possibilidades deste servir como condicionador do desenvolvimento.

Por outro lado, para o condicionamento planejado da formação e o desenvolvimento do caráter, tanto amplamente pensada enquanto processo educacional quanto na particularidade da educação escolar, faz-se necessário o aproveitamento da força e das influências das mediações sociais que se dão no coletivo. Na medida em que o trabalho educacional for capaz de elaborar um conteúdo socialmente significativo, e por isso ideológico, derivado das práticas sociais de desvelamento da realidade e mediadas pelos conhecimentos científicos e escolares, simultaneamente estabelecerá condições propícias para a constituição e o fortalecimento do caráter.

Em outras palavras, a força do coletivo caracterizado pelas mediações sociais nas quais se incluem os sujeitos em formação, se constitui enquanto uma influência que reivindica sua legitimidade, dessa forma, condiciona a elaboração dos sentidos pessoais definidores do caráter individual. Assim, a conduta individual experimentará uma constante tensão exercida pela coletividade estabelecendo uma tendência favorável a elaboração interna do conteúdo socialmente significativo na forma de um conteúdo novo, agora individualmente significativo e emocionalmente validado a partir da vivência possibilitada junto àquele coletivo do qual faz parte.

No processo de desenvolvimento cognitivo, em especial o da consciência, os conhecimentos científicos, culturais e escolares, tornam possível a compreensão racional da realidade, mas **é a vivência emocional destes conteúdos que determinará a formação e o desenvolvimento do caráter**. Ilustrativamente, é sentindo a repulsa e a indignação para com o fenômeno da desigualdade social, do preconceito ou da violência revelados pelo estudo histórico, geográfico, sociológico e filosófico da sociedade, simultaneamente à elaboração de uma conduta que habitue à resistência e enfrentamento a tais problemas, motivada e condicionada em uma coletividade de semelhantes que um caráter autônomo, forte e orientado para uma vida democrática se fará possível.

A relação com as outras pessoas tem em si mesmo uma influência essencial na formação do caráter. Só em relação com outras pessoas e por influência delas é que se forma uma força eficaz de caráter, assim como as aptidões para a vida social, para organizar os homens no trabalho comum e na luta comum. Só na relação com os outros indivíduos, no qual cada um está submetido ao influxo de outro, se forma a firmeza de caráter que é necessária para resistir às insinuações, a não se entregar a nenhuma vacilação e aspirar inflexivelmente ao objectivo ou finalidade imposta. <<Um talento forja-se na calma; o caráter forma-se no turbilhão do mundo>>, diz Goethe<sup>62</sup> (RUBINSTEIN, 1973e, p. 107-108).

Já foi reiteradamente dito, mas a natureza do fenômeno observado exige que seja frequentemente lembrada a centralidade da Atividade na formação e desenvolvimento da Personalidade. Todas as suas propriedades psíquicas essenciais manifestam-se simultaneamente enquanto produto e condição da Atividade, conseqüentemente, **a constituição humana vincula-se inevitavelmente à Atividade humana como prática social**. O humano se constitui, enquanto Personalidade, na medida em que produz e reproduz sua condição de vida e existência, social e histórica. Na unidade pessoa-realidade, estabelecida pela

---

<sup>62</sup> Nota no original: Torquato Tasso, *Leonora*, acto I, cena segunda.

Atividade, encontram-se os elementos fundamentais que desvelam a constituição humana, aqui considerada na totalidade filogênese-ontogênese.

Falhará, miseravelmente, qualquer prática educacional, escolar ou não, que se limitar à apresentação dos significados finais, por exemplo conceituais, presentes nos diversos conhecimentos, tal como se a cognição humana se derivasse de processos de transmissão direta de significados prontos oriundos da realidade exterior. Mesmo carregada das melhores intenções, toda prática educativa experimentará seu próprio fracasso na medida em que desconsiderar o potencial formativo da conduta humana, dedicando-se exclusivamente a anunciação conteudista dos significados prontos. Ainda que feito inconscientemente, não intencionalmente, um processo educativo desta natureza estará se abdicando de qualquer participação efetiva no desenvolvimento psíquico das pessoas em aprendizado, entregando-lhes à sorte da aleatoriedade das experiências que a vida lhes trouxerem e dos sentidos individuais que forem elaborados neste processo.

O trabalho racional e cognitivo com os conhecimentos diversos, escolares e científicos é, sem dúvida, fundamental. É do trabalho com estes conhecimentos históricos que o conteúdo da consciência se faz possível, toma-se consciência da realidade ao percebê-la, aprofunda-se e desenvolve-se tal consciência ao compreendê-la, os conhecimentos escolares, culturais e científicos, são fundamentais neste processo. Mas dada a natureza do fenômeno constituição humana aqui em pauta, seria negligente, ou ao menos contraproducente, dedicar-se o trabalho educativo nos limites do tratamento conteudista e cognitivista. A educação, considerada a amplitude do fenômeno, pode contribuir mais com a constituição humana, precisamente, na formação de uma Personalidade integral e harmoniosamente desenvolvida, na formação de humanos moralmente elevados, com força de caráter, conscientes e voluntariamente motivados a participarem da construção de uma realidade melhorada. Claro, sem desconsiderar a função primordial que aqueles conhecimentos cumprem neste processo e nos limites instrumentais de mediadores da consciência e da Atividade do estudante para com sua realidade.

Por isso, não basta que se discuta criticamente o preconceito, é preciso que nas relações sociais vivas transbordem tolerância e respeito pela diversidade. Não basta que se analise e se entenda a desigualdade social, é necessário que cada sujeito vivencie o sentimento de indignação com a possibilidade de exclusão social e

com a existência da miséria humana. Não basta que se aponte criticamente a corrupção brasileira, é essencial que em toda relação social se exija de cada sujeito a orientação de sua conduta mediada cuidadosamente por critérios éticos, socialmente aceitos e significativos. Não basta que seja defendida a importância da liberdade enquanto razão de vida e conquista histórica humana, é fundamental que seja pessoalmente sentido com horror qualquer risco de sujeição social à imperativos e interesses individuais ou de grupos politicamente privilegiados. A única dedução lógica desta argumentação é que para além da importância dos significados culturais e científicos passíveis de elaboração cognitiva interna, deve caber às relações educativas também a vivência das qualidades humanas desejáveis e potencialmente passíveis de formação e condicionamento como condição *sine qua non* da elaboração e desenvolvimento deste perfil pretendido de Personalidades.

**Pois da mesma forma que o cozinheiro aprendeu a cozinhar cozinhando, o humano tolerante aprenderá a sê-lo no exercício da tolerância**, mesmo que ainda não a entenda, ou a possua de fato como sua qualidade pessoal. Se indignará com a desigualdade vivendo coletivamente repetidas experiências de indignação ao presenciá-la, habituando-o dessa forma. **Será justo e honesto experimentando cotidianamente práticas de justiça e de honestidade** como expressões de valores sociais valiosos, respeitáveis e desejáveis de tê-los socialmente reconhecidos em si mesmo. **Será livre na medida em que elabora em si o valor da liberdade** que dá sentido à rejeição que socialmente sentiu a toda forma de submissão opressiva imposta. Como se reescrevesse a máxima já conhecida, **a escola já interpretou o mundo de diferentes maneiras; cabe agora experimentar o mundo que deseja auxiliar a construir**<sup>63</sup>. Em poucas palavras, **para além dos conteúdos significativos dos conhecimentos, é preciso que as práticas educativas considerem o valor formativo da Atividade humana.**

As suas aptidões psíquicas não só constituem uma *condição*, como também o *resultado* das suas obras e dos seus actos. Nestes não só surgem as suas aptidões, como também se formam neles. O pensamento de um cientista ou investigador forma-se na medida em que o formular nos seus trabalhos; o pensamento de um homem activo na política forma-se através dos seus actos. Se esses actos surgem dos seus pensamentos, projectos e intenções, os seus pensamentos produzem-se também à base dos seus actos ou obras. A consciência do indivíduo activo desenvolve-se como tomada de consciência *daquilo* que ele executa ou que é realizado com a sua colaboração. É o que se passa quando o escultor cinzela num bloco de pedra

<sup>63</sup> Referência à XI tese sobre Feuerbach: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo* (MARX; ENGELS, 2001, p. 103, grifo do original)”.

a imagem humana, formando não só os traços que representa mas determinando também seu próprio estilo artístico. O estilo do artista é a expressão da sua individualidade, embora a sua individualidade como artista se forme no seu trabalho e no estilo das suas obras. Um homem audaz mantém-se audaz e um homem nobre mantém-se nobre; mas para *chegar a ser* audaz deve actuar-se audazmente, e para *chegar a ser* verdadeiramente nobre devem efectuar-se actos de nobreza. O homem disciplinado mantém-se, geralmente disciplinado; mas *como* chegará a sê-lo? Só se submeter toda a sua conduta dia a dia, hora a hora, inflexivelmente, à disciplina (RUBINSTEIN, 1973e, p. 134, grifos do original).

Mas atenção, isso não significa que o processo de constituição humana se limite aos efeitos que a conduta gera, apenas restrita à cotidianidade das ações de cada pessoa. Tal entendimento contrariaria todo o conjunto das análises até agora feitas. O que está posto, tal como demonstrado por Rubinstein (1973e) em relação ao carácter, é que as qualidades humanas espirituais encontram sua gênese na Atividade. No entanto, ao longo de seu desenvolvimento, na medida em que os conteúdos socialmente significativos são internamente elaborados na forma de sentidos, elevam a Personalidade a uma condição superior, na qual tais sentidos tornam-se capazes de condicionarem a conduta humana. Dessa forma, o que se defende neste ponto da análise é a necessidade das práticas educativas considerarem a natureza da constituição humana tal como revelada ao longo desta investigação. As formas superiores dos fenômenos psíquicos não podem surgir prontas, sua historicidade típica revela sua formação pela Atividade. Mas, e especialmente, também revela a potencialidade da escola em condicionar seu desenvolvimento na medida em que será o conhecimento nela trabalhado que possibilitará a elaboração dos sentidos com os quais aquelas formas superiores se farão possíveis.

A ilustração anteriormente apresentada, de que cozinhar se aprende cozinhando, ou de que a tolerância se aprende sendo tolerante, tal como também feito em relação à justiça, à honestidade e à liberdade, busca exemplificar efeitos possíveis da constituição humana. Sinteticamente indicando que as formas superiores dos fenômenos psíquicos não poderiam existir em separado das inferiores, mas antes, são dependentes destas. É o pensamento, na prematuridade de sua formação e desenvolvimento quando da formação da consciência e da consciência-de-si, junto às demais propriedades da Personalidade e da Psique, que viabilizam, no futuro, suas manifestações mais sofisticadas e abstratas, tal como o pensamento científico. Por isso a proposição feita da escola promover a experimentação do mundo que deseja auxiliar a construir. Os conhecimentos nela trabalhados não serão capazes de se converterem em sentidos e de condicionarem o desenvolvimento de processos

psíquicos superiores sem que, pela Atividade, os sujeitos vivenciem experiências para com realidade estudada. É só nesse processo ativo de relação pessoa-realidade que os conhecimentos poderão mediar a elaboração dos sentidos e estabelecerem a condição de manifestação daquelas formas superiores dos processos psíquicos.

É por meio da Atividade que o humano toma consciência-de-si e da realidade ao seu redor, que inclui os demais outros sujeitos com os quais se relaciona, neste caso particular, estão inclusas as Atividades educativas, os conhecimentos escolares e os científicos que as orientam e lhes dão significado. Desenvolver a qualidade especial da consciência, da consciência-de-si, significa que sua própria existência, presença e possibilidade de influência na realidade foram-lhe reveladas pela Atividade, incluindo a do estudo e a consequente elaboração interna dos conteúdos individualmente significativos. No mesmo processo de formação da consciência-de-si, conhece a realidade e os demais sujeitos na medida em que se relaciona com eles, mediado pelos conhecimentos escolares e científicos, refina sua compreensão das influências e das condições exteriores que vivencia, assim como dos impactos que suas ações podem gerar nesta realidade exterior.

A historicidade do conjunto destas relações estabelecidas constitui a especificidade da experiência humana, é na vivência dessa experiência que serão forjados<sup>64</sup>, tanto no próprio sujeito quanto nos demais com os quais se relaciona, respectivamente, suas emoções e seu caráter. Em outras palavras, transborda da própria conduta dos diversos sujeitos os conteúdos das propriedades psíquicas que os definem, estes conteúdos são expressos em sua forma de agir no mundo. A Atividade não é, como já visto, o mero executar de ações derivadas de um comportamento orgânico e natural, para além da mecânica fisiológica a Atividade

---

<sup>64</sup> Em citação direta anterior, Rubinstein (1973e) faz referência à Goethe comentando que o *talento forja-se na calma e o caráter no turbilhão do mundo*. Me aproprio do termo, neste ponto, mas com o cuidado de distinguir suas possíveis interpretações. O adjetivo **forjado**, derivado do verbo forjar, em seu uso como verbo transitivo tem, segundo o dicionário on-line Priberam (<https://dicionario.priberam.org/forjado>), dois significados usuais. O primeiro, no sentido do tratamento dado ao produto do trabalho com metais, como o ferro, daquilo que é feito na forja. O segundo, que se trata de um sentido figurado, daquilo que busca se fazer passar por verdade, do que é imaginado ou inventado. Creio que já esteja claro, mas não é excessivo reforçar, o uso do referido adjetivo neste ponto do texto se adequa ao primeiro dos significados usuais anteriormente comentados. De modo ilustrativo, a imagem do trabalho na forja, da grandeza do esforço imposto ao trabalhador que molda o ferro em brasa, me parece adequada para o tratamento do fenômeno relativo à elaboração interna dos sentidos individuais, das emoções e, especialmente neste ponto específico da análise, do caráter. Muito diferentemente do entendimento comum, que os assume como manifestações espontâneas de uma natureza humana particular à pessoa, são revelados pelas análises desta pesquisa como um resultado árduo, trabalhoso, da Atividade humana desenvolvida ao longo da vida de cada pessoa particular.

humana está irremediavelmente condicionada pelos fenômenos psíquicos das Personalidades dessa Atividade. Afinal, são por meio das propriedades psíquicas dos sujeitos em Atividade que se faz possível a elaboração dos sentidos do real, que estabelecem interesses e necessidades individuais, que motivam a conduta e que definem a forma final, ainda que perpetuamente transitória pois é histórica, assumida pela Personalidade e que se expressa em cada ato humano. Enquanto unidade, Personalidade-Psique-Atividade, em cada uma das manifestações particulares da Atividade vê-se a expressão simultânea da Personalidade e da Psique, intrínseca e sistemicamente relacionados.

Pela actividade do sujeito torna-se perceptível para outros a sua psique. Com a ajuda da nossa própria actividade reconhecemos objectivamente a nossa psique, podendo provar por nós próprios as manifestações da nossa consciência. Por isso, dá-se o caso – e cada um de nós o experimenta por vezes – de que a nossa própria acção nos mostra, de repente, um sentimento cuja existência desconhecíamos e que elucida de novo as nossas próprias experiências. Não nos reconhecemos, por certo, a nós próprios, através da nossa actividade, mas sim pela nossa experiência da vida. Através destes mesmos factos da nossa actividade, os outros apercebem-se da nossa psique. Compreende-se assim que outras pessoas, perante as quais se desenvolve a nossa actividade, percebam com frequência, primeiro do que nós, um sentimento que vai nascendo em nós e ao qual nos sentimos ligados, podendo julgar o nosso carácter e as nossas reais possibilidades melhor do que nós próprios (RUBINSTEIN, 1972a, p. 47-48).

Os processos educativos podem encontrar neste aspecto uma importante forma diagnóstica para o acompanhamento do desenvolvimento humano. Como visto, o trabalho formativo no coletivo possui uma importância fundamental no modo como dele se faz possível a objetivação dos conhecimentos socialmente significativos, por isso ideológicos, que operam como marca da comunidade educativa, que pode ser a escola, e de seus objetivos formativos. Tais conhecimentos socialmente significativos tensionam os modos como a conduta individual se dá, favorecendo a compreensão pelas pessoas das experiências por elas vivenciadas, que podem culminar na elaboração dos sentidos individualmente significativos. As emoções vivenciadas no conjunto das ações educacionais, especialmente derivadas do desvelamento da realidade possibilitada pelos conhecimentos científicos e escolares, são racionalmente interpretadas no processo de elaboração dos sentidos individualmente significativos. Neste processo, a estrutura interna da Personalidade em desenvolvimento é qualitativamente transformada pela formação de um componente psíquico novo, essencialmente cognitivo-emocional, o sentimento de dever moral,

substância do caráter que favorece a orientação consciente e voluntária da própria conduta.

Por outro lado, esta conduta consciente e voluntariamente orientada, como qualquer tipo de Atividade humana, pressupõe determinadas aptidões que a possibilitam ao mesmo tempo em que contribuem com sua formação e desenvolvimento. De fato, o trabalho coletivo se revelou valioso para a elaboração de uma ideologia e de um caráter, nos planos social e psíquico respectivamente, apropriados aos objetivos formativos. Mas tal trabalho coletivo não pode excluir o também fundamental concomitante tratamento individualizado no conjunto das práticas educacionais planejadas. É na avaliação individualizada junto àquela heterogeneidade das manifestações comportamentais apresentadas pelos sujeitos em formação que o responsável pelos processos formativos conseguirá diagnosticar as especificidades da elaboração interna dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades práticas e psíquicas que derivam deles. Como anteriormente visto, o trabalho individualizado possui uma importância fundamental no processo de formação e desenvolvimento das aptidões, é por meio dele que se faz possível a intervenção pontual junto ao aprendiz, auxiliando-o. Por exemplo, corrigindo potenciais erros de interpretação do conhecimento estudado, incentivando a continuidade do aprendizado pelo gerenciamento dos sucessos e fracassos e auxiliando na compreensão da importância do esforço perseverante nas ações de estudo desenvolvidas.

Em outras palavras, propriedades internas e psíquicas aparentemente inacessíveis à observação, podem se constituir enquanto objeto de análise diagnóstica na medida em que são reveladas pela Atividade, pela manifestação das condutas de uma dada Personalidade. Emerge deste trabalho a necessidade de uma percepção da constituição humana distinta, ampliada e dinâmica, que considera a integralidade da pessoa como Personalidade em contínua formação, na qual estão incluídas suas propriedades psíquicas e comportamentais, na ativa interação que estabelece com sua realidade. Nesse sentido, a formação de uma Personalidade integral e harmoniosamente desenvolvida se expressa na totalidade do sujeito. Expressa-a na forma dinâmica como pensa sua realidade instrumentalizada pelos conhecimentos aprendidos, mas também a expressa nos modos como suas vivências validam emocionalmente os conteúdos cognitivos, emocionais e ideológicos com os quais passa a orientar sua conduta, expressa-a em seus anseios, perspectivas de vida

e motivações diversas. Enfim, em cada gesto, em cada ato objetivamente observável, expressa suas propriedades interiores e psíquicas, manifestando por meio delas o processo vivo de formação e desenvolvimento de sua Personalidade.

É na concretude objetiva e observável da Atividade da Personalidade em formação que se faz possível identificar elementos indicativos das propriedades internas e psíquicas que integram a totalidade do processo de constituição humana na qual os processos educacionais formativos constituem parte fundamental. Sentidos cognitivos, emoções e vontade são refletidos na conduta manifestada e, por isso, mesmo que ainda se constituindo enquanto componentes internos a psique, estão passíveis à observação diagnóstica via manifestação da Atividade, permitindo o planejamento, ajuste e desenvolvimento de ações educacionais elaboradas a partir destes indicadores.

Torna possível conhecer o conteúdo interno da personalidade, as suas experiências e a sua consciência, a partir dos factos externos da sua conduta, das suas obras e dos seus actos. Deste modo é possível pôr a claro a sua consciência através das manifestações do homem, das suas obras e acções, e aclarar também as particularidades psíquicas da sua conduta. A actividade humana é - como escreve Marx acerca da actividade industrial - <<o livro aberto das forças substanciais humanas, a psicologia humana sensivelmente patente>> (RUBINSTEIN, 1972a, p. 49, grifo do original)<sup>65</sup>.

Afirmar que da Atividade faz-se possível revelar-se as propriedades internas e psíquicas das diversas Personalidades significa que desponta no horizonte argumentativo deste trabalho a própria Atividade como o próximo foco específico do pensamento analítico-sintético aqui desenvolvido. Como expressão textual forçosamente rígida, mas representativa da dinamicidade viva do fenômeno amplo aqui observado, já que elaborada e organizada na forma fixa das linhas e parágrafos da linguagem escrita, optou-se por trazer a análise teórica acerca da Atividade após a reflexão das demais propriedades psíquicas essenciais da Personalidade. A justificativa para essa opção deriva da unidade metodologicamente estabelecida como instrumento teórico investigativo e revelador da totalidade filogênese-ontogênese na

---

<sup>65</sup> Neste ponto, em nota de rodapé da obra original encontra-se a seguinte referência: “K. Marx e Engels, *Historisch Kritische Gesamtausgabe* (MEGA), primeira secção, vol. III, Berlim, 1923, p. 121”. Em função das diferentes estruturas de obras que derivam das diversas traduções, julgo que seja apropriada a referência equivalente a Marx (2008) na tradução para língua portuguesa, da qual se recorta a seguinte citação: “Vê-se como a história da *indústria* e a existência *objetiva* da indústria conforme veio a ser são o livro *aberto das forças essenciais humanas, a psicologia humana* presente sensivelmente, a qual não foi, até agora, apreendida em sua conexão com a *essência* do homem [...] (MARX, 2008, p. 111, grifo do original)”.

compreensão da constituição humana, precisamente, a Personalidade-Psique-Atividade.

Assumindo que a “<<ontogênese>> do homem é a vida da personalidade (RUBINSTEIN, 1972b, p. 164, grifo do original)”, é um resultado expressivo desta pesquisa a viabilidade teórica de compreensão da Personalidade como produção histórica estabelecida na relação pessoa-realidade possibilitada pela Atividade que, ao interagir com o mundo, revela simultaneamente a fundamental mediação psíquica sem a qual nenhuma Atividade seria possível. O texto, dessa forma, busca reproduzir em sua forma o conteúdo significativo da constituição humana investigada. Por isso, partiu-se de um cuidadoso esforço abstrativo da Personalidade, cuja análise buscou revelar suas qualidades essenciais, objetivadas no sistema de conceitos da Figura 8 (página 129). Neste processo, alguns fenômenos psíquicos se evidenciaram centrais, evidentemente não pelo fato de excluírem a participação dos demais outros, mas pela centralidade que ocupam nos processos de formação e desenvolvimento da Personalidade, precisamente: a consciência, a vontade, as emoções, as aptidões e o caráter. O presente capítulo visou analisar a mediação que estabelecem, junto à Atividade que os formam e por eles é condicionada, revelando a Personalidade como expressão deste complexo movimento.

Na aparência e na essência, ou mais precisamente, em sua forma e em seu conteúdo, o texto buscou constituir-se tal como a unidade decomposta da totalidade filogênese-ontogênese, precisamente, aquela estabelecida entre Personalidade, Psique e Atividade. Se, partindo-se da Personalidade, este capítulo buscou revelar a função fundamental exercida pelos fenômenos psíquicos mediadores destacados em cada subtópico, naturalmente, faz-se necessário que a Atividade fosse colocada como o último fenômeno cujo esforço analítico-sintético aqui empreendido se dedicará. É certo que, seu tratamento final se deve exclusivamente à linearidade da forma textual sem a qual não se materializaria esta produção teórica em específico. No entanto, convém novamente lembrar, enquanto fenômeno humano e vivo, sua manifestação real não coincide com a linearidade do texto, já que é marcada por sua historicidade dinâmica, contraditória e pela simultaneidade de interação de todos os elementos aqui analisados, assim como de tantos outros cujo recorte teórico-metodológico não viabilizou seus aprofundamentos.

*2.6 A Atividade: qualidade especial determinante da especificidade humana filogênica e ontogeneticamente considerada.*

Como se pôde observar, o tratamento dedicado à análise de cada uma das propriedades psíquicas anteriormente discutidas se caracterizou fundamentalmente enquanto um esforço abstrativo. Mais precisamente, partindo-se dos fenômenos psíquicos, na concretude dos modos como se manifestam, e na mediação que estabelecem junto à Atividade na formação e no desenvolvimento da Personalidade, buscou-se abstrair suas propriedades essenciais que caracterizam suas especificidades. Na medida em foram revelados um volume significativo de abstrações de cada fenômeno observado, faz-se possível agora sua complementação na forma de sínteses analíticas. Em outras palavras, se antes, para o movimento abstrativo fez-se necessário que a análise tivesse seu ponto de partida na concretude das manifestações fenomênicas rumo às abstrações de suas propriedades essenciais, agora, é do produto destas abstrações realizadas que as próximas reflexões se iniciarão, buscando se aproximarem, ascenderem, novamente à concretude diversa do real instrumentalizadas teoricamente por aquelas abstrações conceituais.

Na verdade, como dito, o tratamento do fenômeno da Atividade neste ponto se caracteriza como uma opção metodológica, precisamente da forma particular que este trabalho encontrou para a organização do processo investigativo a partir da unidade Personalidade-Psique-Atividade. Na medida em que as abstrações realizadas revelaram qualidades gerais e essenciais do processo de formação e desenvolvimento da Personalidade, as sínteses neste ponto complementarão a investigação. Em poucas palavras, buscarão reestabelecer analítica e sinteticamente o fenômeno da Atividade viabilizada pela instrumentalização dos conceitos derivados da abstração antes realizada.

Tal é o motivo de que o método do conhecimento científico, analítico de começo - método de análise que conduz à abstracção -, apareça, também, necessariamente, como método em virtude do qual se passa do abstracto ao concreto. Durante este último processo, o conhecimento científico restabelece, passo a passo, o aspecto do fenômeno tal como se vê de modo imediato, mas já analisado à base das leis descobertas como resultado de haver feito abstracções das circunstâncias que as velam, as desfiguram ou as tornam complexas (RUBINSTEIN, 1968, p. 144-145).

Para tanto, e primeiramente, é fundamental que sejam sintetizadas as qualidades fundamentais da Atividade enquanto elemento conceitual que delimita um

conjunto de fenômenos relacionados entre si e atuantes na formação e no desenvolvimento da Personalidade, mais ainda, enquanto fenômeno essencial do processo amplo da constituição humana revelado pela vida da Personalidade, objeto desta investigação. Neste sentido, o primeiro aspecto que deve ser destacado é a qualidade de **interação** que marca o fenômeno da Atividade, em outras palavras, só há Atividade humana na medida em que um determinado comportamento se caracterizar **pela interação ativa do sujeito da Atividade, seja ela predominantemente prática ou psíquica, para com a realidade ao seu redor.**

Derivado deste primeiro aspecto, uma segunda qualidade do conceito Atividade que deve ser destacada se refere ao modo como **nela se incluem as funções fisiológicas**. Dessa forma, a Atividade cerebral corresponderia ao substrato material orgânico fundamental daquela interação anteriormente comentada no primeiro aspecto. O funcionamento fisiológico cerebral específico torna possível que todo o **processo psíquico se constitua enquanto Atividade**, ou seja, os processos psíquicos constituem-se Atividade na medida em que viabilizam a interação entre um sujeito ativo e sua realidade. A restrição significativa do conceito a qualquer um destes aspectos anteriores se afastará do uso empreendido nesta pesquisa, a compreensão adequada da Atividade exige que simultaneamente sejam considerados os processos psíquicos como Atividades internas e a conduta como uma relação ativa para com a realidade exterior, social, material e essencialmente humana.

Assim sendo, o conceito Atividade rubinsteiniano não poderia ser reduzido a uma adjetivação tal como prática e/ou teórica, como tipos essencialmente distintos sem que com isso perdesse parte do que lhe é centralmente significativo, afinal, todas as propriedades que definem a Atividade não podem ser separadas sem que se descaracterize o próprio conceito. Mesmo na aparente Atividade mais prática, por exemplo no manejo com um determinado objeto de trabalho manual, ainda estão intrinsecamente envolvidos fenômenos psíquicos, órgãos do sentido e o próprio funcionamento reflexo cerebral. Por isso, a adjetivação teórica e/ou prática será mais apropriada se fizer referência àquela Atividade principal, no sentido de predominante, que subordina a si processos práticos ou psíquicos no cumprimento daquilo que busca realizar. Dessa forma, será no caso singular observado que se poderá definir a qualidade predominantemente teórica ou prática de determinada Atividade, se teórica, contará certamente com processos práticos a ela subordinados e, se prática, certamente contará com processos teóricos a ela subordinados.

O trabalho produtivo bem representaria a expressão de uma Atividade predominantemente prática, marcado por variadas formas de interação com a realidade expressas no agir sobre ela e ao modificá-la, assim como para com outros sujeitos também envolvidos no conjunto destas Atividades produtivas. Diferentemente, também pode ser verificada sua expressão na forma predominante de Atividade psíquica, como o pensamento teórico que também se caracteriza como uma interação com a realidade, por exemplo, na medida em que determina a atitude dos sujeitos frente aos problemas que a vida lhes impõe. O fato é, estas duas formas de manifestação da Atividade imbricam-se mutuamente e não poderiam ser tratadas de modo absolutamente separado e independente. No trabalho produtivo, por exemplo, a análise, a abstração, a generalização etc., processos essencialmente psíquicos e outros tantos fisiológicos, participam da forma como as Atividades práticas e laborativas são planejadas, continuamente avaliadas e estão orientadas a todo o tempo para o alcance de determinado objetivo previa e conscientemente estabelecido.

O mesmo ocorre na Atividade teórica, por exemplo, como nesta investigação específica, cujo desenvolvimento das reflexões depende de condutas essencialmente práticas como a digitação, a busca por material bibliográfico, a leitura, a seleção e recorte de citações, o apagar e o reescrever dos argumentos, a elaboração gráfica dos sistemas conceituais, entre outros também essencialmente dependentes da natureza funcional e fisiológica do corpo. Enquanto produção humana, a Atividade trará consigo a totalidade viva de seu sujeito, em uma unidade indissolúvel de vários e diferentes aspectos, como nos exemplos anteriores em que uma Atividade prática traz em seu bojo elementos tipicamente psíquicos ou, ainda, uma Atividade psíquica que não poderia ocorrer sem simultaneamente contar com elementos tipicamente práticos, e ambas ainda dependentes da funcionalidade do corpo, dos órgãos do sentido e do sistema nervoso central. **Mesmo que em uma dada Atividade possa predominar um determinado aspecto, esta representará a expressão da totalidade do sujeito humano que em sua unidade será sempre o sujeito de determinada conduta, dotado de um certa natureza biológica particular ao mesmo tempo em que também é o sujeito que pensa, que tem vontades/necessidades e que emocionalmente sente o vivenciar da experiência singular de sua própria vida.**

Decorre dessa análise o fato de que um mesmo elemento possa se caracterizar hora como Atividade e hora como processo subordinado a uma certa Atividade. Nas

ilustrações anteriormente dadas viu-se que uma determinada Atividade prática, laboral e produtiva por exemplo, pode conter em si processos psíquicos típicos do pensamento, como a abstração, a análise, a generalização, no entanto, estes processos estão subordinados à Atividade prática principal. Naquele momento, são fenômenos psíquicos que integram a Atividade prática no intuito de garantirem o resultado material desejado. Um cozinheiro que experimenta uma nova receita de quitanda tem como objetivo de sua prática o feitiço de um produto material, uma rosca por exemplo. Seguir os procedimentos práticos determinados pela receita não exclui o fato do cozinheiro, enquanto Personalidade, possuir uma série de conhecimentos e aptidões historicamente desenvolvidas, que o habilitam a perceber fenômenos não diretamente expressos na receita que o orienta, como os impactos que as condições climáticas possuem no processo de crescimento da massa derivados da ação do fermento.

Neste caso, a análise, a abstração e a generalização configuram-se como processos psíquicos que, subordinados à Atividade prática principal deste momento, permitem que o cozinheiro avalie o impacto de um dia frio na qualidade da massa produzida em questão. Por meio destes processos faz-se possível que ajuste sua prática, incrementando ou reduzindo ingredientes, ampliando o tempo de “descanso” da massa aguardando o efeito desejado do fermento utilizado, expor a massa à irradiação solar intensificando as fontes de calor que favorecem a produção dos gases da fermentação etc. Elementos do pensamento, que no esforço específico de desenvolvimento desta pesquisa se configurariam como uma **Atividade** psíquica, no exemplo do cozinheiro se configurariam enquanto um **processo** psíquico subordinado à uma Atividade prática. Por isso foi afirmado anteriormente que é a cuidadosa observação de uma situação específica que permitirá a determinação daquilo que nela se configura enquanto Atividade ou enquanto processo, não são os atos, as ações e o comportamento em si que definem a Atividade, mas sim a especificidade do modo como uma determinada conduta, psíquica ou prática, estabelecem a unidade pessoa-realidade.

A fim de evitar qualquer anfibologia, é preciso, por isso mesmo, diferenciar o próprio conceito de actividade. Num sentido, esse termo [Atividade] emprega-se quando se fala da actividade do homem. Neste caso, a actividade entende-se sempre como interacção entre o sujeito e o mundo circundante.

O conceito de actividade também se emprega na ciência (em fisiologia) aplicando-o, não ao sujeito, senão que a um órgão (actividade cardíaca, respiratória). Neste último caso, todo o processo psíquico constitui uma actividade, a saber: uma actividade do cérebro.

Falamos de actividade noutro sentido, quando aplicamos este conceito não já a um órgão (neste caso ao cérebro), mas sim ao homem como sujeito da actividade. Neste caso é necessário distinguir entre processo e actividade. Toda a actividade é, ao mesmo tempo, um processo ou inclui em si processos; mas nem todo processo aparece como actividade do homem. Daqui por diante entenderemos como actividade o processo por meio do qual se torna efectiva uma determinada atitude do homem relativamente ao meio, relativamente aos demais indivíduos e aos problemas que a vida lhe coloca. Assim, por exemplo, o pensamento é concebido como actividade quando se tomam em consideração os motivos do homem, a sua atitude frente aos problemas que este resolve ao pensar numa palavra, quando se torna patente o plano da actividade ao pensar, que faz referência à pessoa (é isto que em primeira análise se chama plano de motivos). O pensamento aparece como processo quando se estudam os elementos processuais da actividade do pensar, quer dizer, os processos de análise, síntese e generalização por meio dos quais se resolvem os problemas do pensar. O processo real do pensamento tal como efectivamente costuma dar-se constitui *ao mesmo tempo* uma actividade (o homem pensa, está activo; não se trata de que esteja passivo e as ideias lhe ocorram por si mesmas) e um processo ou actividade que incluem em si um conjunto de processos (a abstracção, a generalização, etc.) (RUBINSTEIN, 1968, p. 338-339, grifos do original e destaque meu).

Sinteticamente, o comportamento ativo de determinado sujeito com vistas à interação com a realidade, capaz de subordinar a si um conjunto de processos no intuito de garantir a solução de determinado problema e/ou o alcance de certo objetivo, seja na relação entre sujeitos ou, seja na transformação da realidade, se caracteriza conceitualmente enquanto uma Atividade. Sua manifestação final, externa ou interna, pode ser prática ou psíquica na medida em que seu resultado objetivado seja, respectivamente, material ou espiritual (cultural, artístico, intelectual etc.). Enquanto processo maior, é constituída por elementos processuais menores (atos, ações, obras, abstracção, análise, síntese etc.) que se caracterizam como expressões da conduta possíveis, nos limites contextuais determinados pela realidade exterior, que visam a satisfação de seus objetivos, interesses ou necessidades.

As influências e as condições exteriores, nesse sentido, estabelecem simultaneamente limites e oportunidades para a Atividade, sua objetivação na conduta se dá nas operações efetivas desenvolvidas ativamente pelos sujeitos com vistas à solução daqueles estímulos motivadores, seus objetivos, interesses e necessidades. Vê-se, por isso, a razão de se ter afirmado reiteradas vezes ao longo deste trabalho o modo como a realidade exterior e a Atividade determinam a formação e o desenvolvimento psíquico humano. A Atividade se estabelece rigorosamente nos limites e possibilidades postas pela realidade exterior, qualquer efeito psíquico só se faz possível na medida em que, pela Atividade, os sujeitos vivenciam as influências e condições daquela realidade.

Ao mesmo tempo, dizer que uma Atividade é desenvolvida no sentido de alcançar a solução de seus estímulos motivadores, não deve significar que seus efeitos finais já estejam previamente determinados, ou seja, que seus efeitos se limitem ao alcance, total ou parcial, daquelas qualidades necessárias para as soluções pretendidas. É preciso reconhecer que uma determinada Atividade tem a potencialidade de gerar efeitos psíquicos não correspondentes ao problema cuja solução é buscada. A memória, por exemplo, enquanto fenômeno que guarda grande proximidade para com a Atividade de estudo, já que este a tem como um dos objetivos de sua prática, também pode ser alcançada enquanto um efeito do jogo, mesmo que não se trate de seu objetivo.

O que se evidencia é que os fenômenos psíquicos, enquanto componentes inter-relacionados à totalidade da experiência de vida humana, não são modificados apenas pontualmente pelo resultado da interação estabelecida pela Atividade para com a realidade. Pelo contrário, qualquer elemento psíquico novo, ou qualquer evolução de alguma propriedade psíquica específica e anterior gera efeitos na totalidade da psique que, por sua vez, se expressa em modificações da Personalidade humana. Tais efeitos, que inicialmente podem não estar relacionados ao objetivo específico de determinada Atividade, na medida em que surjam, também participarão do processo mais amplo caracterizado pelo contínuo desenvolvimento humano, implicando permanentes modificações nas formas próprias de organização e manifestação da Atividade.

Reconhecer que o desenvolvimento afeta a totalidade do humano que desenvolve, não deve excluir o fato de que, pela Atividade, as qualidades psíquicas necessárias ao alcance de um determinado objetivo podem encontrar na especificidade do problema enfrentado as condições mais propícias ao seu desenvolvimento. Como resultado deste desenvolvimento, estas qualidades psíquicas gradativamente passam a se subordinar à consciência e à vontade do sujeito e, neste processo, determinam a manifestação de propriedades novas e superiores. Como a atenção involuntária que se converte em voluntária na medida em que, de um resultado imediato do interesse passa a se constituir enquanto um resultado da vontade consciente, mas que em determinadas condições específicas pode se converter novamente em atenção involuntária na medida em que seu exercício se converte em hábito.

Ilustrativamente, uma Atividade prática como a condução de um veículo ou o manuseio das agulhas e linhas no tricô representam Atividades capazes de promover esse movimento evolutivo da atenção, inicialmente favoreceriam o desenvolvimento da atenção voluntária na medida em que exigiriam do sujeito a solução de um problema pontual, no caso, o foco contínuo em um procedimento por um tempo maior do que seu interesse seria capaz de conseguir. Uma pessoa, em uma fase inicial de aprendizado das aptidões para a direção veicular ou para o entrelaçamento dos fios de lã precisará dedicar um grande esforço consciente de vontade para vivenciar tal experiência de aprendizado. Especialmente pelo fato de tais habilidades exigirem exercícios, repetições e contínuos ajustamentos de conduta inicialmente pouco interessantes e motivadores. Mas com a prática, ao longo da continuidade de seu próprio exercício, converteriam tais procedimentos da conduta gradativamente em hábitos, dessa forma, demandariam um esforço menor da vontade no controle da atenção.

Como um dos efeitos transformadores potenciais do exercício da vontade no controle da atenção, tem-se a formação de um fenômeno psíquico novo, o hábito, que modifica qualitativamente a conduta e amplia as habilidades da própria Personalidade. No ato de dirigir ou de tricotar, por exemplo, observa-se no executar daquela ação a atenção voluntária convertendo-se novamente em involuntária, mas não como regressão a um estado anterior, na verdade agora como uma qualidade superior da atenção convertida em hábito. Deste estado superior da atenção e das demais habilidades envolvidas na aptidão para a direção e para o tricô, abrem-se possibilidades antes inacessíveis à Personalidade. Como a nova habilidade de dedicar sua atenção voluntária e consciente não mais no procedimento em si, mas em seu objetivo principal e final. Por exemplo, ao improvisar sua chegada ao trabalho fugindo de um engarrafamento imprevisto, ao planejar como levar as crianças à escola conciliando o trajeto para a satisfação de outros compromissos surgidos ou confeccionar um vestido ao tricotar um presente para uma pessoa especial que lhe surpreende com um convite inesperado para seu aniversário.

Assim como a atenção, todos os demais fenômenos psíquicos são modificados pela Atividade em todas as suas formas possíveis, na unidade pessoa-realidade que a Atividade estabelece encontra-se a gênese espiritual humana, das propriedades que compõe a Personalidade. Como visto, é da Atividade que a consciência se fez possível e de seu desenvolvimento surge a consciência-de-si, também é da Atividade que se

forma e se desenvolve à vontade, ambas possibilitam a conduta consciente e intencional. A vida humana se caracteriza, nesse sentido, por sua atuação nos limites de suas condições e modos de vida, este agir no mundo que define sua existência é experimentado como uma vivência emocional pessoal. Sua consciência e sua intencionalidade, juntamente com as emoções que vivencia, determinam a forma como suas necessidades e interesses orientarão sua conduta na busca de satisfazê-las. Atuando, desenvolve suas aptidões e elabora sua compreensão da realidade, incrementando seu modo de agir no mundo de componentes psíquicos morais, essencialmente ideológicos, simultaneamente formando e desenvolvendo seu caráter.

Para além destes processos psíquicos contemplados nas reflexões deste trabalho, existem outros que simultaneamente se formam e se desenvolvem junto àqueles pontualmente discutidos. Como as sensações geradas pelos órgãos do sentido, que a partir do desenvolvimento da consciência, são interpretadas e se constituem enquanto percepções. Por sua vez, as percepções podem se converter em observação se, além da contínua ampliação da participação da consciência, também se constituírem pela atuação da vontade e da memória. Algo semelhante se dá com a memória e os processos de retenção e recordação cujo desenvolvimento a define, assim como as habilidades de reconhecimento, reconstrução, reprodução, representação. A memória, inicialmente espontânea, pode se converter em voluntária tal como se objetiva no processo da Atividade de estudo.

Além destas propriedades psíquicas não tratadas diretamente neste trabalho, outras poderiam ser acrescentadas, como dito, o critério da seleção dos processos psíquicos investigados se deu em função da centralidade que possuem em relação à constituição humana, derivados da decomposição da totalidade filogênese-ontogênese analisada a partir da formação e do desenvolvimento da Personalidade, na unidade que estabelecem para com a Atividade e a Psique. Evidentemente que outros recortes seriam possíveis, cada um deles revelaria a centralidade de diferentes fenômenos, por meio dos nexos conceituais que derivaram da totalidade filogênese-ontogênese humana, apresentados na Figura 7 (página 104). Mesmo este sistema de conceitos já se configura enquanto uma apropriação teórica específica realizada com vistas à instrumentalização do pensamento investigativo com foco no tratamento do problema desta pesquisa.

É um fato que a Atividade se configura como um fenômeno essencial da constituição humana, em especial, na formação e no desenvolvimento das propriedades psíquicas que na medida em que surgem e se transformam, modificam a própria Atividade. É deste complexo, dinâmico e contraditório processo, que emerge a Personalidade como expressão daquelas propriedades anteriores sistemicamente relacionadas. Dada a fundamentação teórica específica deste trabalho, a formação e o desenvolvimento primordial da Psique está objetivamente dependente das Atividades práticas, mas à medida que se formam e se desenvolvem, também passam a se constituir enquanto Atividades psíquicas e internas, que por sua vez implicam modificações nas formas próprias como a conduta humana se manifesta.

Entendemos por actividade a acção do sujeito que tende à modificação do mundo, à criação de um determinado produto objectivo da cultura material ou intelectual. A actividade do ser humano surge primeiramente como uma actividade prática e material. Depois distingue-se desta a actividade teórica. Qualquer actividade é constituída, regra geral, por uma série de actos, ou seja, por acções ou obras. Sendo actos de um sujeito, têm pelo seu conteúdo interno uma determinada estrutura psicológica; partem de determinados *estímulos* ou *motivos* e dirigem-se para um determinado fim. Dado que este fim pode e deve alcançar-se sob determinadas condições por meio de diferentes procedimentos (<<operações>>) ou vias (<<métodos>>), a acção converte-se na solução de um problema ou tarefa<sup>66</sup>. Visto que a unidade da acção é determinada pela unidade do resultado – que é o *objectivo* do sujeito – e que os métodos da acção se diferenciam segundo as *condições* sob as quais esta finalidade se consegue, pode e deve, em condições diferentes, realizar-se uma mesma acção por meio de diferentes métodos. [...] A diferenciação das condições sob as quais a acção se desenvolve, o encontro de métodos que sejam adequados às referidas condições, a afirmação das relações existentes entre as primeiras e as últimas, etc., tudo isso se deve à inclusão de toda uma série de processos psíquicos. Assim, numa actividade que não tem como objectivo a observação nem a lembrança, pode perceber-se ou observar-se algo espontaneamente; também pode ficar gravado e mais tarde recordar-se. Aqui a percepção e a retenção desenvolvem-se como processos num sentido mais especial e literal da palavra, que exprime um simples desenvolvimento e alteração dos fenómenos psíquicos. **Aqui o sujeito não observa algo de modo espontâneo nem o retém mas, mais precisamente, algo se produz nele espontaneamente, algo fica nele gravado e lhe produz uma recordação, etc. Mas diferenciando a actividade teórica da prática, toda uma série de processos psíquicos adquire a estrutura de actividade, de modo que se convertem em actos conscientes e dirigidos do sujeito.** A percepção espontânea passa a ser uma observação dirigida para um fim; a aparição espontânea de lembranças converte-se numa rememoração e numa reprodução, a retenção espontânea numa aprendizagem voluntária de memória, etc. **Deste modo, os processos psíquicos (percepção, pensar, etc.), que a princípio surgem como componentes psíquicos do processo de uma actividade concreta, passam a ser também formas da actividade teórica interna** (RUBINSTEIN, 1973a, p. 25-26, grifos do original, negrito meu).

---

<sup>66</sup> Nota do original: Os problemas da estrutura da actuação foram estudados na U.R.S.S. especialmente por A. N. Leóntiev.

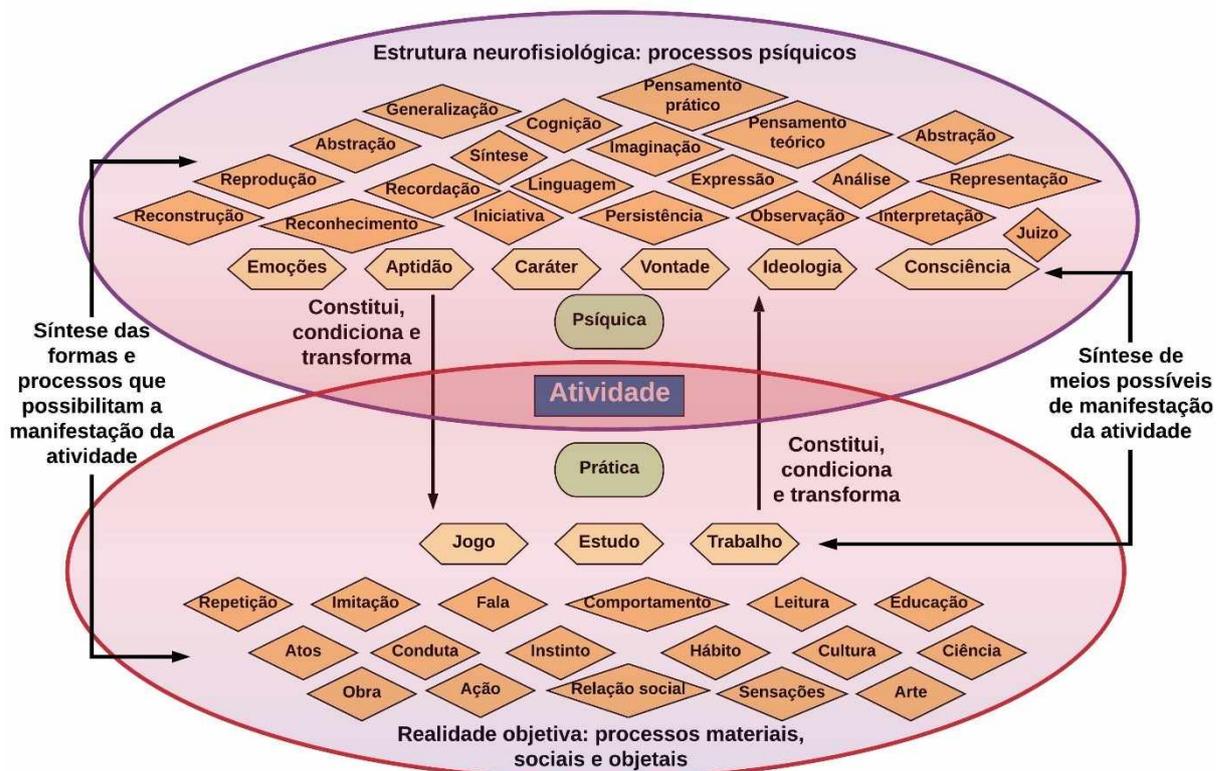
Considerando a importância do conjunto destas sínteses analíticas dadas a partir do conceito Atividade, foi elaborado um terceiro sistema de conceitos com vistas à objetivação de um instrumento procedimental e gráfico daquilo que a argumentação escrita busca esclarecer. Como expressão gráfica e sintética, assim como os demais outros sistemas conceituais apresentados, a Figura 9 não deve ser tomada como uma expressão esquemática definidora completa do fenômeno da Atividade. Pelo contrário, deve ser entendida como instrumento auxiliar de análise e síntese, que junto às reflexões redigidas busca facilitar a visualização genérica do fenômeno, sem esquecer sua limitação intrínseca dada a rigidez de sua forma. Nesse sentido, os elementos conceituais que integram sua estrutura não representam todos os fenômenos que compõem o conteúdo sistêmico e conceitual final da Atividade, representam tão somente um recorte ilustrativo que destaca formalmente alguns dos meios estruturais de sua manifestação e alguns possíveis elementos constituidores da própria Atividade.

Como anteriormente dito, é só na especificidade da cuidadosa análise de um caso particular que se faz possível a determinação da natureza de uma Atividade e dos processos que a integram. Porém, ainda que limitado pela forma inevitavelmente incompleta, dado o caráter gráfico estático em oposição à sua dinamicidade fenomênica concreta e real, e dada a intrínseca dependência da situação objetiva observada, perceber-se-á sua validade na medida em que auxilia a visualização do fenômeno em sua totalidade. Em outras palavras, não fracionado em diferentes elementos como se independentes fossem, tal como Atividade estritamente teórica ou prática, mas percebido como manifestação de um sujeito integral e, como sua expressão, ainda que predominantemente teórica ou prática em cada caso, reflete a integralidade do próprio sujeito que a manifesta.

Para este esforço sintético, de delimitação dos contornos gerais para uma definição do conceito Atividade, cabe ainda destacar seu caráter objetual. Na medida em que é a Atividade o fenômeno possibilitador da unidade pessoa-realidade, deriva desta sua propriedade mediadora dois elementos principais. Primeiramente, e já contemplado nos argumentos anteriores, a qualidade inerentemente ativa do sujeito, ou seja, a conduta humana tem sua origem no sujeito, é o humano em sua totalidade que se comporta de determinada forma e que com este comportamento interage com sua realidade exterior. Mesmo que esta capacidade de atuação dependa essencialmente das influências e das condições postas pela realidade, mesmo que

seja ainda condicionada pelas propriedades psíquicas internas do sujeito, é fundamental que se reconheça que é o sujeito, integral, que interage com a realidade por meio de sua conduta.

**Figura 9: Sistema conceitual sintético dos nexos conceituais relacionados ao fenômeno da Atividade a partir da análise do pensamento de S. L. Rubinstein.**



Fonte: Este autor.

Por outro lado, e simultaneamente, esta qualidade ativa do sujeito não pode eclipsar o fato de que sua conduta se dirige à realidade exterior, sem essa orientação específica não se constituiria a unidade pessoa-realidade. Tal realidade externa é composta por uma infinidade de elementos objetivos, cuja natureza determina as possibilidades e os limites das relações interativas que serão estabelecidas pelos diversos sujeitos. De modo ilustrativo, a realidade é composta por instrumentos e ferramentas materiais, historicamente produzidos, tal como o computador que possibilitou a redação deste texto. Mas é, ao mesmo tempo, composta por pessoas que ocupam posições específicas no emaranhado das relações sociais que cada sujeito se inclui. Os pais, os irmãos, os vizinhos, o chefe, o professor, o colega de sala, enfim, para cada diferente pessoa o sujeito da Atividade estabelecerá formas específicas, social e historicamente condicionadas de relacionamento. Compõe ainda

a realidade exterior as produções espirituais historicamente acumuladas pela humanidade, a ciência, a arte, os costumes etc. Na particularidade das diferentes vidas individuais estas relações podem assumir diferentes arranjos, mas por mais distintas que sejam, sua estrutura final não romperá completamente o condicionamento das possibilidades de relações já historicamente estabelecidas, social e operacionalmente.

O que se conclui é o fato, também já anteriormente apontado, de que a realidade externa determina a qualidade das relações que cada sujeito estabelecerá, dito de modo mais preciso, **a estrutura da Atividade depende do objeto para o qual se dirige e tem seu conteúdo condicionado por ele**. Afinal, na realidade exterior o sujeito pode se relacionar tanto com o computador, entendido enquanto um produto cultural, histórico e material que demanda aptidões, conhecimentos e habilidades específicas, quanto pode se relacionar também com seus pais, entendendo-se a família como manifestação de relações também históricas e socialmente determinadas. Pode ainda se relacionar com um problema teórico, tal como a Atividade desenvolvida no trabalho desta pesquisa em específico. O fato é, a estrutura da Atividade não coincidirá em cada um destes casos, afinal, o sujeito não manuseará os instrumentos tecnológicos do mesmo modo como se relaciona com sua mãe, e ambos também não se assemelharão às condutas típicas de uma Atividade investigativa e científica. Apesar de tanto o computador, quanto a mãe e a ciência se constituírem enquanto elementos objetivos que compõe a realidade exterior ao sujeito, suas diferentes naturezas objetivas determinam distintas estruturas da Atividade.

Efeito semelhante é observado em relação à dependência do conteúdo da Atividade em relação ao objeto para o qual ela se orienta, um mesmo sujeito pode desenvolver processos práticos semelhantes e constituir Atividades absolutamente distintas em seu conteúdo, justamente pelo distinto condicionamento que um determinado objeto pode exercer em diferentes contextos. É o que se verifica ao se comparar o conteúdo da vivência experimentada por um determinado cozinheiro ao cozer sua refeição em sua casa e para si mesmo, e ao fazê-lo em seu emprego na cozinha de um restaurante. Os conteúdos destas possíveis vivências se distinguirão na medida em que não coincidirão seus motivos, seus objetivos, suas emoções, entre outros componentes psíquicos constituidores de sua conduta, por mais formalmente semelhantes que elas sejam.

Sinteticamente, **é o objeto para o qual se dirige a Atividade que determina sua estrutura**, tal como ilustrado pelo computador, pelos pais e pela pesquisa, como objetos concretos ou abstratos que por sua natureza determinam distintas formas de relacionamento do sujeito para com eles. Ao mesmo tempo, **também é o objeto para o qual se dirige a Atividade que condiciona seu conteúdo**, como exemplificado pelas diferentes vivências de um mesmo sujeito nas distintas experiências de cozinhar comparadas.

Para a estrutura da actividade não só é importante e essencial que esta parta do sujeito, mas também, e não em escassa medida, que esta se dirija para um *objecto* e que, no seu conteúdo, seja condicionada por este (RUBINSTEIN, 1973a, p. 26, destaque do original).

A relevância conceitual da Atividade é evidenciada pela dependência que a formação das propriedades psíquicas humanas possui em relação às especificidades dos modos como se dá a interação entre os sujeitos para com sua realidade. É da Atividade humana, se considerada em seu sentido amplo, que as propriedades especificamente humanas se constituem e se desenvolvem. Como reflexos da Atividade prática, elaboram-se na Psique humana uma forma nova de Atividade, a psíquica. É exatamente essa natureza reflexa que indica as vias possíveis de compreensão de sua historicidade, é ela que aponta a dependência que a formação e o desenvolvimento das propriedades psíquicas possuem em relação à Atividade prática. E é essa natureza reflexa que torna possível a compreensão da dialeticidade de seu movimento, precisamente da forma como sua estrutura e seu conteúdo são modificados na medida em que é elaborada esta qualidade nova e psíquica.

Como fenômeno essencialmente histórico, que se constituiu em um dado momento e que se desenvolve, a Psique conceitualmente não pode ser compreendida se não na unidade essencial que estabelece para com a Atividade. É fundamentalmente reflexiva, dada a natureza funcional do cérebro e, como reflexo, seu conteúdo é gradualmente elaborado na forma de conhecimento da realidade. Nessa unidade emerge a Atividade psíquica, indissolivelmente ligada à Atividade prática, que torna possível a produção do conhecimento humano, seu acúmulo, compartilhamento social e a orientação da conduta individual e coletiva com vistas ao alcance de objetivos previamente determinados.

Esta interação entre o homem e o mundo, a vida do homem, o seu fazer prático, constituem a base real em cujas lindes se manifesta e forma a actividade psíquica como actividade que permite chegar ao conhecimento do mundo e à direcção das acções humanas (RUBINSTEIN, 1968, p. 34).

Mas antes de se dedicar maiores reflexões para a análise de sua qualidade histórica, por isso reflexiva e processual, faz-se necessário o aprofundamento de alguns argumentos em relação ao caráter objetal da Atividade. O que está posto, na verdade, é o risco sempre presente do pensamento científico investigativo, essencialmente analítico sintético dada a orientação epistemológica desta pesquisa, se perder diante da complexidade de elementos que marcam a relação objetal como fundamentalmente materialista. Em outras palavras, **reconhecer que o objeto para o qual se dirige a Atividade determina sua estrutura e condiciona seu conteúdo não significa**, e será um erro assim concluir, **que o objeto por isso determinará imediatamente da mesma forma o pensamento, a Atividade de pensar, ou qualquer outra forma reflexiva final de uma dada Atividade psíquica**. É esse vício da análise que o primeiro capítulo dedicado à análise da dimensão teórica e metodológica pontuou criticamente, de modo mais preciso, criticou-se o reducionismo da compreensão de um fenômeno tão complexo aos moldes da unilateralidade de um materialismo mecanicista. Desta perspectiva reducionista podem ser estabelecidas críticas à estrutura analítica do presente trabalho que, quando muito, tangenciam a superfície do fenômeno observado na medida em que sua causalidade mecânica negligencia as qualidades essenciais que definem a Atividade humana.

Qualquer análise específica que se faça, e que de alguma forma compreenda uma manifestação particular do fenômeno da constituição humana, exigirá o cuidado de que esta análise necessariamente conte com a totalidade dos elementos que constituem a unidade pessoa-realidade. Em outras palavras, e considerando o alerta dos argumentos anteriores, se o foco do olhar investigativo se debruça sobre os efeitos que se manifestam no humano, como a natureza do pensamento e das demais Atividade psíquicas, é fundamental que tais efeitos sejam observados considerando-se a reciprocidade dialética de dois fatores. Primeiramente, da natureza da Atividade que o sujeito desempenha em sua realidade exterior e, segundo e simultaneamente, da vivência experimentada pelas influências e pelas condições postas por essa realidade na qual atua.

O erro que define o caráter reducionista do materialismo mecanicista, e no geral das críticas ao fenômeno do determinismo, se caracteriza por sua miopia ao não conseguir perceber a função mediadora da Atividade na unidade pessoa-realidade. Não compreendendo a complexidade da mediação promovida pela Atividade, concluem incorretamente que o princípio do determinismo afirma que a materialidade

da realidade exterior, em especial dos objetos que compõe essa realidade, determinam a forma final de sua elaboração psíquica. Pelo contrário, **é a função mediadora desempenhada pela Atividade que pouco a pouco desvela a realidade para o sujeito desta Atividade, neste processo gradualmente são elaboradas as formas psíquicas da Atividade como a análise, a síntese, a abstração e a generalização. Ao mesmo tempo em que a Atividade se desenvolve, por exemplo ao formar essa qualidade nova e psíquica, dada sua natureza reflexa, gradualmente e simultaneamente são elaborados os sentidos que caracterizam o conteúdo da Psique, o conhecimento da realidade, como imagens ideais que exprimem cada vez mais apropriadamente as qualidades essenciais dos objetos que refletem.**

Todo o conjunto destes elementos psíquicos da Personalidade em contínua formação e desenvolvimento transformam a forma como o sujeito vivencia aquelas influências e condições exteriores, ao mesmo tempo e que modificam as formas como a própria Atividade é estabelecida. Só na simultaneidade da interação dialética entre os elementos internos ao sujeito, sua conduta e a realidade exterior, o princípio do determinismo pode ser entendido em sua verdadeira natureza, todo reducionismo a uma causalidade unilateral de qualquer de seus elementos representa, quando muito, um equívoco interpretativo.

O pensamento é determinado pelo seu objecto, mas o objecto não determina de modo imediato o pensar, mas sim de forma mediata, através das leis próprias da actividade pensante - leis da análise, da síntese, da abstração e da generalização -, actividade que transforma os dados sensoriais, que não tornam manifestas no seu aspecto puro as propriedades essenciais do objecto, e que conduz à reconstituição mental do objecto em questão (RUBINSTEIN, 1968, p. 55).

Com mais detalhes, **é fato inegável que os objetos que compõem a realidade exterior determinam os fenômenos psíquicos**, primeiramente pois como fenômenos reflexos, são efetivamente o resultado ideal e particular do reflexo de uma propriedade específica da realidade, sinteticamente, **são as imagens mentais cuja elaboração foi possibilitada na forma reflexa e relativas a um determinado objeto**. Nesse sentido, **são determinantes na medida em que outros objetos produziram outras imagens**. Um segundo fator que justifica tal qualidade se caracteriza pelo modo como o objeto determina a estrutura da Atividade e condiciona seu conteúdo, como analisado argumentos atrás.

Também foi demonstrado ao longo deste trabalho, as influências e as condições da realidade exterior geram seus efeitos na dependência das qualidades interiores dos sujeitos que as vivenciam. Tais qualidades interiores são constituídas e se desenvolvem na Atividade destes sujeitos para com a realidade na qual se incluem. Deriva disto o fato de **que as propriedades dos objetos que são reveladas aos sujeitos pela Atividade que estes desenvolvem dependem, evidentemente, da natureza dos próprios objetos**. Objetos concretos, tais como os instrumentos materiais e de trabalho, evidentemente revelarão propriedades distintas se comparados aos objetos abstratos, tal como os conceitos científicos. Mas simultânea e essencialmente a revelação de suas propriedades **depende também das relações estabelecidas entre o sujeito e o referido objeto**, ou seja, da Atividade, é ela que definirá quais propriedades deste objeto poderão ser percebidas e, conseqüentemente, que serão refletidas na psique destes sujeitos. Tal processo reflexivo se dá na ativa elaboração de imagens ideias, gradativamente mais complexas, dos objetos com os quais interagiram. É só considerando simultaneamente a natureza do objeto, que determina a influência que este é capaz de exercer, e a Atividade que viabiliza aquela influência, dada a unidade que estabelecem, que qualquer efeito psíquico poderá ser compreendido.

Todo o fenómeno psíquico como reflexo da realidade objectiva está determinado pelo seu objecto. Mas essa dependência do fenómeno psíquico em relação ao objecto tem carácter mediato e estabelece-se através da actividade psíquica, em resultado da qual surge esse fenómeno.

Assim, no processo da percepção, a imagem depende, antes de tudo, do seu objecto. Ora a imagem não constitui uma dedada morta do objecto. A faceta que este apresenta ao sujeito, as propriedades do objecto que o sujeito percebe e o modo de o objecto aparecer na imagem dependem das relações vitais que se estabeleçam entre o objecto ou a pessoa reflectidos na imagem. É essencial na investigação psicológica pôr a claro precisamente essa dependência em que se encontra a imagem reflectida relativamente à interacção existente entre o sujeito e o objecto, relativamente à actividade do sujeito (RUBINSTEIN, 1968, p. 295-296).

Dizer que a realidade objetiva determina a manifestação reflexiva dos fenômenos que caracterizam a Psique humana significa que para “explicar uma actividade psíquica, seja ela qual for, do sujeito (RUBINSTEIN, 1968, p. 300)”, se fará sempre necessário que as análises partam “das inter-relações – que se formam e modificam segundo determinadas leis – existentes entre este e o mundo objectivo (Idem)”. Na medida em que a Psique humana representa uma das qualidades essenciais e definidoras do humano, torna-se seguro afirmar que tudo isso dito confirma metodologicamente a possibilidade de investigação da constituição humana

a partir da relação ativa estabelecida entre o externo-interno (unidade pessoa-realidade). De modo mais preciso, **na formação e no desenvolvimento da Personalidade revela-se a constituição humana na medida em que ela, a Personalidade, é a expressão da unidade dialética estabelecida entre Psique e Atividade, manifestas na multiplicidade real das formas particulares como cada pessoa interage com sua realidade.**

Outras considerações podem ser feitas ainda no que diz respeito a necessidade, própria do método científico, de confirmar a validade dos fundamentos teóricos e metodológicos que o sustentam. É por meio desta confirmação, realizada no exercício da própria pesquisa, que o cientista terá condições de avaliar a necessidade de retornar e rever seus dados sob uma nova forma de tratamento ou, como é o caso neste ponto, de avançar às conclusões possibilitadas ao longo da análise sintética dada a segurança alcançada pela validação de seus fundamentos. Precisamente no que se refere aos resultados desta pesquisa, é a Atividade que caracteriza a natureza daquelas interrelações, mais ainda, a própria Atividade também está determinada pela realidade exterior, seja pelo modo como as Atividades psíquicas se constituem como imagens reflexas, seja na forma como os objetos determinam a estrutura e condicionam o conteúdo de determinada Atividade. Em outras palavras, confirma-se a qualidade primária da realidade histórica, material e social, a partir da qual a constituição e desenvolvimento das qualidades humanas espirituais se faz possível filio e ontogeneticamente, sendo precisamente desta condição que deriva a potencialidade das Atividades educativas em favorecer o desenvolvimento humano integral e harmonioso.

Tal qualidade primária da realidade pode ser verificada em seu duplo aspecto, primeiramente o exterior, tal como o desenvolvimento das forças produtivas e das consequentes formas de interação dadas com a natureza na manutenção e reprodução das condições de vida e existência humana. Representam as condições que estabelecem os alicerces da constituição e do desenvolvimento dos elementos superestruturais, como a cultura, o direito, a ideologia, entre outros. Complementarmente, seu segundo aspecto, na própria natureza orgânica da espécie humana, por isso, intrínseca ao sujeito, seu corpo e seu funcionamento, sem o qual ontologicamente nenhum elemento psíquico seria possível.

Sob este aspecto, e no que se refere à condição primária de sua viabilidade funcional, a Atividade psíquica se configurará enquanto uma Atividade cerebral,

expressão da natureza fisiológica que determina o modo próprio de cumprimento da função orgânica do cérebro e da qual participam todo o corpo (órgãos do sentido, sistema endócrino, etc.). Tal função reflexiva que caracteriza o funcionamento cerebral se constitui enquanto fenômeno que possibilita o conhecimento, pelo sujeito, da realidade na qual se inclui. Em outras palavras, é a natureza reflexiva da Atividade psíquica que consegue explicar o modo como os sujeitos apreendem cada vez com maior sofisticação as propriedades da realidade na qual se encontram ao interagirem sobre ela, desvelando pouco a pouco suas qualidades essenciais.

A actividade psíquica é uma actividade cerebral que constitui, ao mesmo tempo, um reflexo e um conhecimento do mundo. Todo o fenómeno psíquico participa sempre destas duas qualidades. Trata-se de dois problemas diferentes e que, inclusive, são de natureza distinta. Um deles é de carácter gnosiológico e refere-se ao valor cognoscitivo dos fenómenos psíquicos em função da realidade objectiva. O outro pertence à esfera das ciências naturais e concerne à vinculação do psíquico com o cérebro. Os dois problemas condicionam-se mutuamente de tal modo que, se um deles é resolvido em determinado sentido, o outro há-de por força resolver-se num sentido rigorosamente dependente dessa primeira solução, e não é possível resolvê-lo de outro modo (RUBINSTEIN, 1968, p. 7).

Perceber a Atividade psíquica como um fenômeno essencialmente reflexivo conduz esta análise a outra importante conclusão, que **o fenômeno do reflexo se caracteriza enquanto um processo**, ou seja, **o próprio reflexo também pode ser definido como uma Atividade, pois revela em si as mesmas propriedades essenciais**. As imagens ideais que compõem a Psique humana se formam exclusivamente mediante a Atividade que os sujeitos desenvolvem em sua realidade e que lhes permite o conhecimento do mundo. **Só há imagem psíquica na medida em que há a interação entre sujeito e sua realidade dada pela Atividade, ou seja, na medida em que a Atividade humana constitui a unidade pessoa-realidade**. Somente nesta condição que pela Atividade torna-se possível a elaboração do reflexo enquanto imagem mental e ideal da realidade.

Complementarmente, já foi discutido que na medida em que o sujeito interage com sua realidade, desvela gradativamente mais as propriedades que caracterizam a natureza desta realidade na qual se inclui. Como consequência deste processo, também são promovidas modificações nas imagens psíquicas elaboradas pelo sujeito. Tais imagens, na medida em que se modificam, tornam-se cada vez mais apropriadas, ou seja, tornam-se capazes de refletir cada vez com maior precisão as qualidades essenciais dos objetos que as possibilitaram na relação com eles estabelecida pela Atividade humana. Sem perder de vista a dialética da mútua influência modificadora

exercida pela Atividade nestas propriedades psíquicas e, inversamente, destas propriedades psíquicas na Atividade.

É inerente a este processo o fato da imagem ideal, por mais sofisticada que seja, nunca esgotar a infinidade de qualidades e propriedades destes objetos, dada a historicidade tanto da relação humana que é com eles estabelecida quanto dos próprios objetos entendidos como produtos históricos da Atividade humana, materiais ou espirituais, e componentes da realidade. Independentemente disso, fica evidente por esses argumentos que **a imagem também apresenta um aspecto processual**. Em outras palavras, como efeito intimamente dependente da Atividade do sujeito e da realidade material exterior, ambas marcadas pela sua historicidade típica, **o próprio fenômeno do reflexo pode ser assumido enquanto uma Atividade na medida em que apresenta todas as qualidades essenciais que a caracterizam, precisamente, ser processual e exteriormente determinada**.

O facto de que a actividade psíquica seja um reflexo significa também que o reflexo é uma *actividade*, um *processo*. [...] Para a teoria materialista dialéctica do reflexo, o princípio inicial é o que afirma a existência de uma acção recíproca entre o homem como sujeito e o mundo; a correspondência entre estas duas realidades aparece neste caso como o básico, como o que serve de ponto de partida. A imagem, a ideia, existe somente na actividade cognoscente do sujeito que actua sobre o mundo objectivo e sofre a acção do mesmo. A relação entre o psíquico e o mundo, tomada no que tem de carácter concreto, vê-se na unidade do processo cognitivo como relação do subjectivo com o objectivo. [...] A relação em si é um *processo*, uma *actividade*, uma *interacção*. A imagem incluída neste processo - só nele tem existência - sai da relação pretensamente estática com o objecto. No seu aspecto autêntico essa relação oferece-se como processo da actividade cognitiva do sujeito. Nesta actividade, um elemento determinante do objecto, uma imagem, é substituído por outro mais apropriado, mais profundo. Na evolução deste processo a imagem vai-se *aproximando* de modo incessante e dialéctico do objecto; o objecto descobre-se na imagem de maneira cada vez mais completa, mas sem que alguma vez seja possível esgotar a infinita riqueza daquele (RUBINSTEIN, 1968, p. 53-54, grifos do original).

Todos estes aspectos representam a qualidade particular e primária da realidade como componente fundamental da análise dos processos psíquicos intrínsecos à constituição humana. Nesse sentido, a Atividade psíquica, entendida como Atividade reflexa, dado seu modo próprio de operação, só pode ser devidamente compreendida na medida em que são satisfeitos ambos aqueles aspectos fundamentais. Primeiramente, em um sentido amplo e social, a Atividade é determinada pela realidade exterior, dada a forma como se constitui enquanto imagem específica de um objeto também específico, ao mesmo tempo em que é tal objeto que determina sua estrutura e condiciona seu conteúdo.

Seu segundo aspecto, relativo à sua qualidade orgânica, na medida em que a Atividade reflexa que define a Atividade psíquica se caracteriza pelo modo próprio de funcionamento do cérebro. Em outras palavras, a “actividade psíquica constitui uma função do *cérebro* e um *reflexo* do mundo exterior (RUBINSTEIN, 1968, p. 8, destaque do original)”. **Compreender a constituição humana revelada por meio da formação e do desenvolvimento da Personalidade exigirá a atenção a forma como os fenômenos psíquicos se constituem enquanto efeitos das influências e das condições da realidade exterior.** Por se consistirem como propriedades interiores da pessoa e à medida em que se formam, **transformam os efeitos gerados por aquelas influências exteriores. São intrinsecamente dependentes da dinâmica fisiológica** que inclui os processos nervosos, sensitivos, endócrinos, entre outros, **e são essencialmente afetados pela natureza da conduta humana para com a realidade, na qual o sujeito se inclui e da qual a vivência daquelas influências externas se faz possível.**

A concepção da actividade psíquica como actividade reflexa descansa no princípio de que os fenómenos psíquicos surgem no processo da interacção que se estabelece entre o indivíduo e o mundo através do cérebro; por este motivo os processos psíquicos, inseparáveis da dinâmica dos processos nervosos, não podem ser desvinculados nem da acção que o mundo exterior exerce sobre o indivíduo nem da actividade, das acções e da prática deste último. Os processos psíquicos servem para regular essa actividade prática do indivíduo (RUBINSTEIN, 1968, p. 235).

Após estas reflexões relativas ao reflexo e ao determinismo na perspectiva materialista histórico-dialética, faz-se possível a consideração da historicidade enquanto componente essencial de todo fenómeno humano. Certamente a qualidade histórica tanto dos sujeitos individuais quanto da humanidade como um todo são de fácil percepção, considerando-se o conjunto de todas as análises já realizadas. Dito de modo absolutamente sintético, a historicidade da pessoa se explicita primeiramente em sua natureza orgânica, desde o nascimento todo o corpo e suas funções fisiológicas passam por diversas modificações específicas caracterizando as diferentes fases da vida humana. Na medida em que o organismo define de modo significativo a forma como cada sujeito será capaz de agir sobre sua realidade, é essencial que qualquer investigação que assuma o desenvolvimento humano como seu objeto também contemple os impactos dos diferentes processos de maturação biológica na qualidade da Atividade e, conseqüentemente, no nível de desenvolvimento de determinado indivíduo em cada fase de sua vida.

Mas a historicidade da pessoa não se limita a sua base orgânica, pelo contrário, também já foi discutida a natureza histórica de suas propriedades internas tal como revela a totalidade filogênese-ontogênese. Neste trabalho, foi exaustivamente analisada esta qualidade histórica da Psique, em especial, da forma como as propriedades psíquicas se constituem enquanto Atividades reflexas sendo, por isso, definidas por seu caráter processual, ou seja, são historicamente produzidas. Transformando-se num contínuo processo de refinamento das imagens elaboradas na psique humana resultantes do desvelamento das qualidades essenciais da realidade que se fez possível a partir da interação, da Atividade, estabelecida entre o sujeito e a realidade na qual se encontra. Mesmo que fisiologicamente caracterizada por uma função cerebral, tanto a estrutura quanto o conteúdo da Atividade psíquica não se definem simplesmente como uma derivação de uma herança genética. Pelo contrário, constituem-se e se desenvolvem socialmente no processo da Atividade que o sujeito exerce na realidade na qual se insere. Em outras palavras, **mesmo a Atividade cerebral fisiologicamente estabelecida tem nas influências e nas condições postas pela realidade material e social exterior as causas determinantes de sua estrutura e de seu modo de operação.**

Já em uma perspectiva sociológica, também está clara a qualidade histórica da humanidade intimamente vinculada ao processo de desenvolvimento dos sujeitos individuais. Um primeiro aspecto que explicita tal historicidade humana se relaciona ao modo como o desenvolvimento das forças produtivas transformaram as diversas estruturas históricas societais tomadas em uma perspectiva macro. Mas, com foco naquela unidade fundamental filogênese-ontogênese, é preciso reconhecer que junto ao desenvolvimento amplo das estruturas organizacionais da sociedade, estabeleceu-se a ocorrência simultânea do desenvolvimento das qualidades individuais dos sujeitos que compõem estas sociedades em evolução. Dialeticamente, as transformações sociais foram acompanhadas por transformações da individualidade dos sujeitos, das pessoas humanas, que se constituíram de uma determinada forma específica derivada e dependente de seu respectivo momento histórico. Investigando esta relação dialética entre o social e o individual, Marx percebe que a natureza do desenvolvimento histórico dos modos de produção de cada sociedade e em cada tempo são intimamente relacionados às qualidades individuais dos sujeitos que integram cada uma destas sociedades em diferentes épocas históricas. “Por isso, quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado

estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais (MARX, 2011, p. 56)”.

Isso significa que o trabalho produtivo humano, inicialmente orientado para a satisfação das necessidades humanas básicas, gradativa e cumulativamente produziu mudanças na especificidade da interação pessoa-realidade. Dessa forma, os produtos do trabalho, de meios para a satisfação das necessidades básicas, passam a constituírem-se como novas necessidades. O trabalho humano, ao longo do tempo, não mais buscou apenas satisfazer as necessidades básicas para a sobrevivência, tornou a produção das condições de vida e trabalho em novas necessidades. Os indivíduos que constituem sua humanidade nestes níveis superiores do desenvolvimento social histórico, tem seu trabalho essencialmente orientado para a produção e reprodução dos modos e das condições de vida humana também em uma forma superior. Pela evolução histórica, as necessidades mais básicas de sobrevivência, como de alimento, impregnaram-se de elementos culturais e sociais acumulados historicamente. “Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente (MARX, 2011, p. 65-66)”.

Dito de forma explicativa, **afirmar a historicidade das sociedades humanas e dos respectivos sujeitos que a compõe representa**, em termos analiticamente equivalentes, **afirmar a historicidade do humano em sua realidade, material e social, e simultaneamente afirmar a historicidade da realidade que comporta este humano histórico**. O que se verifica é a historicidade dos diferentes polos que caracterizam a unidade pessoa-realidade, o que inevitavelmente leva à dedução que a Atividade, enquanto elemento mediador e possibilitador dessa unidade, também se caracteriza enquanto fenômeno histórico. Toda análise que se fizer desta unidade confirmará a historicidade dos elementos que a integram.

Primeiramente, confirma-se a historicidade do homem e de todas as propriedades psíquicas que o definem na medida em que elas estão determinadas pelas influências e pelas condições da realidade externa mediadas pela Atividade que este desenvolve para com esta realidade, além da historicidade própria e derivada de sua constituição orgânica. Em segundo lugar, confirma-se a historicidade da realidade exterior na medida em que suas qualidades definidoras são continuamente transformadas pela Atividade humana, pelo trabalho. As diferentes sociedades históricas são as diferentes sociedades produzidas pelo trabalho humano nas várias

épocas e dependentes das condições materiais de cada período. Por fim, é inevitável confirmar-se também a historicidade de seu terceiro aspecto, como já foi analisado, a Atividade humana é determinada pelo objeto para o qual ela se dirige, ao mesmo tempo em que é dependente das propriedades psíquicas internas dos sujeitos que a desenvolvem. Considerada a dialeticidade da relação que estes elementos estabelecem na unidade pessoa-realidade, deduz-se que a condição histórica se constitui como elemento essencial de todo fenômeno humano, inclusive aquele que a tradição materialista mecanicista fez erroneamente parecer estático e invariável, no caso, o princípio do determinismo.

A teoria da actividade do cérebro como actividade reflexa, teoria estruturada sobre a base metodológica do materialismo dialéctico, constitui a expressão concreta do princípio geral de que toda a acção é interacção, de que o influxo de uma causa, qualquer que seja, depende não só dela mesma, como também daquilo sobre que se exerce esse influxo; a acção de uma causa externa, qualquer que seja, assim como de condições externas, quaisquer que sejam, verifica-se através de condições internas. Daí *arranca o determinismo da teoria do reflexo* na sua concepção autêntica. A actividade do cérebro, incluindo a sua actividade psíquica, tem a sua causa, em derradeira análise, nas influências externas. Não obstante isso, não se dá uma dependência mecânica e directa entre o <<estímulo>> externo e a reacção de resposta. A dependência desta última relativamente à acção externa acha-se mediatizada por condições internas (estas condições internas, por seu turno, formam-se como resultado de influências externas; deste modo, o determinismo, na sua concepção dialéctica, aparece, do mesmo passo, com caracteres de facto histórico: significa que o efeito de cada acção momentânea depende dos influxos precedentes a que foi submetido o organismo, da história toda a que pertencem o indivíduo dado e a sua espécie) (RUBINSTEIN, 1968, p. 234, grifo do original).

Por fim, ainda é necessário considerar um aspecto da dialeticidade pessoa-realidade que não foi devidamente estabelecido, especificamente das formas e dos processos que possibilitam a Atividade, assim como dos meios de sua manifestação. Para tanto, é preciso considerar primeiramente o caráter mediador da Atividade enquanto fenômeno que possibilita a unidade pessoa-realidade, repetidas vezes já tratado ao longo deste trabalho. Ao mesmo tempo, é importante que se mantenha sempre em mente o fato de que é a pessoa, na integralidade de sua constituição e dos elementos que a definem, que se caracteriza enquanto sujeito da Atividade. Isso significa que seu pensamento, por exemplo, mesmo que resultante do funcionamento reflexo cerebral, não se reduz a uma simples função do cérebro. Para além de sua intrínseca natureza orgânica, a constituição e o desenvolvimento do pensamento e da Atividade de pensar dependem da vivência das influências e das condições postas pela realidade exterior e da qualidade da Atividade do sujeito que nela atua. Enquanto

qualidade psíquica o pensamento se constitui e se desenvolve no exercício ativo da conduta humana no mundo, na medida em que se forma e evolui, dialeticamente condiciona e modifica os modos como a Atividade se estabelece, inevitavelmente implicando a produção de mudanças em si mesmo. Enquanto qualidade geral do processo, tais aspectos certamente já foram esclarecidos no conjunto das análises e sínteses aqui realizadas, falta ainda estabelecer os modos como tal fenômeno se manifesta em suas diversas formas particulares.

A observação dos modos de operação da Atividade humana, analisada a partir da unidade pessoa-realidade aqui instrumentalizada como elemento teórico investigativo, revela a necessidade da pesquisa assumir a pessoa em sua totalidade enquanto sujeito da Atividade a partir da perspectiva teórica e metodológica adotada. Em outras palavras, no humano não podem ser separados seus aspectos orgânicos, o funcionamento fisiológico e a maturação de seu corpo, da forma como se constituem, desenvolvem e atuam seus elementos psíquicos e historicamente construídos. Além destes últimos dependerem do funcionamento adequado dos anteriores, sua própria qualidade orgânica corporal só alcança uma condição verdadeiramente humana na medida em que as Atividades do sujeito se preenchem desta mesma humanidade. Por isso, o sujeito cujos mecanismos cerebrais atuam de modo reflexo, também é o sujeito que sente, que se emociona, que vivencia a alegria e a cólera, que decide agir de determinada forma em função de um certo motivo particular, que pensa, que tem vontades, que desenvolve seu senso de dever moral, que ama, que odeia, enfim, que é humano.

De modo mais preciso, **não há possibilidade de se compreender a pessoa sem que se considere a totalidade de seu ser, no qual encontram-se intrinsecamente relacionados seu corpo, sua Psique e sua conduta.** Se é impossível desconsiderar a função determinante do substrato fisiológico, tal como o cérebro enquanto órgão da Psique, também é impossível desconsiderar que, a medida em que se forma e desenvolve, da Psique configuram-se diferentes formas da Atividade. Da mesma forma, seria descabido desconsiderar a Atividade, afinal, sem ela não haveriam as experiências que permitem as vivências das influências e das condições da realidade exterior, sem as quais a Psique não passaria de uma potencialidade fisiológica sem conteúdo espiritual. **Compreender a pessoa em sua totalidade significa, dessa forma, apreendê-la como Personalidade, por isso, o fenômeno da constituição humana é revelado pela vida da Personalidade, afinal,**

**nela expressam-se sinteticamente cada qualidade da pessoa, em especial, sua Psique e sua Atividade.** Na Personalidade encontram-se os elementos fisiológicos que determinam o funcionamento de seus órgãos, mas simultaneamente nela encontram-se também todos os atributos, físicos, psíquicos e comportamentais que definem o “eu”, cuja formação da consciência e da consciência-de-si permitem que a Personalidade reconheça a si mesma em sua singular totalidade.

É da compreensão deste fenômeno geral, essencialmente igual em sua forma, da constituição humana a partir da vida da Personalidade que se fez possível o alcance de um relevante resultado desta pesquisa. Precisamente, a revelação da natureza do processo que operando de modo idêntico em toda a humanidade, viabiliza na concretude da realidade objetiva a constituição de uma multiplicidade de sujeitos essencialmente singulares. Considerar a pessoa na integralidade da condição que lhe é própria e observada a partir da unidade Personalidade-Psique-Atividade torna evidente sua singularidade na medida em que é irreproduzível a especificidade da unidade pessoa-realidade que cada sujeito estabelece ao longo de sua vida. Tal revelação se deu a partir do máximo cuidado teórico e metodológico, não permitindo que o pensamento investigativo se traísse por meio de um idealismo subjetivista que ignora a concretude filogenética do humano enquanto produto histórico, tanto fisiológica, quanto social e psiquicamente considerado. Mas sem também equivocarse no extremo oposto, de um materialismo que ignora a capacidade ativa e criativa humana, essencialmente revelada na mediação psíquica dada na unidade estabelecida entre Personalidade e Atividade. **A multiplicidade da manifestação concreta dos humanos singulares é revelada, em síntese, a partir da irreproduzível unidade pessoa-realidade possibilitada pela Atividade que, dialeticamente junto à Psique, fazem emergir a Personalidade.**

Como pode ser observado pela organização dada ao sistema de conceitos da Figura 9 (página 252), se constituirão enquanto meios da Atividade aqueles elementos que definirão a natureza predominante de uma determinada conduta, em outras palavras, que a definem como uma Atividade essencialmente prática ou psíquica. De modo ilustrativo, o esforço que caracteriza essa pesquisa exigiu uma intensa participação de elementos típicos do pensamento e da Personalidade, tais como os processos da consciência (abstração, análise, síntese, generalização, etc.), da percepção (interpretação, observação, etc.) e da vontade (perseverança, iniciativa, estabelecimento de objetivos, etc.), entre outros. Neste caso específico, estes

elementos se constituíram enquanto os **meios** do exercício desta Atividade específica de pesquisa, sua relevância principal se confirma no modo como são estes elementos que se configuram enquanto principais qualidades capazes de enfrentamento do problema investigado.

Além destes, se fizeram evidentemente presentes elementos típicos de uma Atividade prática, próprios do estudo e do trabalho<sup>67</sup> e na forma de atos e ações específicas (leitura, grifos, seleção de citações, escrita, reescrita, imitações, repetições, etc.), porém estes subordinados aos objetivos que os elementos anteriores permitiram estabelecer e perseguir. Cumpriram também uma função fundamental, ainda que subordinada àqueles meios da Atividade primeiramente apresentados, o funcionamento próprio dos órgãos do sentido e suas funções sensoriais. Dentre eles, em especial, a visão que viabilizou o esforço da leitura e o tato que possibilitou o exercício prático de digitação e de manuseio dos diversos instrumentos de trabalho (notebook, rascunhos, anotações, rabiscos nas impressões dos sistemas conceituais em construção etc.). Em seu conjunto, os elementos típicos de uma Atividade prática, incluindo o funcionamento próprio dos órgãos sensoriais, cumpriram funções secundárias mesmo que ainda fundamentais, se constituíram desse modo enquanto **processos e formas** que tornaram possível a manifestação de uma determinada estrutura de Atividade, neste caso particular representada pelo esforço de realização desta pesquisa.

De modo conclusivo, os meios, os processos e as formas como se constituem a manifestação particular de uma determinada Atividade qualquer, representam objetivamente o modo operativo essencial do fenômeno da Atividade, em especial, na forma como dela se estabelece a unidade pessoa-realidade. É por meio destas

---

<sup>67</sup> Como professor e pesquisador que sou, imbricam-se em minha pessoa tanto elementos processuais típicos de uma atividade de estudo quanto de trabalho, por isso foi minha opção manter o uso de ambos os termos ao longo deste argumento. Caso o exemplo que ilustrasse a análise se tratasse de uma outra atividade humana que não o esforço desta pesquisa, ou de uma atividade desenvolvida por outra pessoa, hipotética ou não, os arranjos gerais destes elementos seriam certamente distintos. Como professor, constitui-se parte de meu trabalho o estudo, neste caso especialmente a promoção do estudo de meus estudantes deve se configurar como um dos produtos desta minha atividade de trabalho específica. Por outro lado, como expressão particular de minha condição de classe, da mesma forma como é preciso que o trabalhador coma para trabalhar, na especificidade da atividade docente, faz-se preciso que o professor estude para lecionar. Em uma sociedade cujas condições de precarização do trabalho se intensificam a cada dia, da mesma forma como se torna cada vez mais difícil que o trabalhador coma (e durma) o suficiente para manter sua condição produtiva para o trabalho, não é de se estranhar que paralelamente também seja cada vez mais difícil que o estudo (e o sono) estejam suficientemente presentes na vida daqueles que tem a docência, a promoção do estudo, como seu trabalho, sua profissão.

qualidades que se faz possível a verificação dos modos como a pessoa, integralmente considerada, manifesta sua condição de sujeito da Atividade, de sujeito singular que na Atividade manifesta suas qualidades humanas psíquicas essenciais, produzindo-as e desenvolvendo-as, como a consciência, a vontade etc. Ao mesmo tempo, é a partir destes meios, destes processos e destas formas que a Atividade desenvolvida alcançará sua condição mediadora entre o humano e a realidade exterior, material e social. São estes meios, processos e formas que viabilizam a simultaneidade dos modos como as influências e as condições desta realidade serão experimentadas nas diferentes vivências dos diversos sujeitos que nela atuam, ao mesmo tempo em que viabilizam que os atos e as ações da conduta humana impactem e transformem a realidade com a qual se relacionam.

[...] A sensação, a percepção e o pensamento são formas da conexão existente entre o sujeito e o mundo objectivo; surgem como resultado da acção das coisas sobre o cérebro a da actividade reflexa deste último no processo que se origina ao influírem-se reciprocamente o homem e o mundo, quer dizer, sob o <<contrôle>> da acção prática. A actividade do cérebro, condicionada pela acção externa das coisas, por meio da análise e da síntese, da diferenciação e da generalização, põe a claro a natureza daquelas de modo que as coisas materiais aparecem fora de nós como os objectos do nosso conhecimento e não como os efeitos da sua acção (como <<dados sensíveis>>). Toda a *cognição* constitui uma *actividade* cognitiva do homem, o qual influi o mundo e é por ele influído; essa actividade é própria do cérebro e acha-se condicionada por estímulos externos (RUBINSTEIN, 1968, p. 111-112, destaque do original).

Em linhas gerais, cada elemento e cada argumento apresentado ao longo das reflexões que compuseram esta dimensão analítico sintética representam a objetivação dos produtos alcançados por esta pesquisa. São, por isso, conclusivos dada sua qualidade de produto da investigação, mas certamente não são finais, nem poderiam ser dadas as naturezas de seus objetos. Pelo fato da constituição humana, em sentido amplo, ou a educação em sentido restrito, se constituírem enquanto fenômenos vivos, qualquer investigação que os assumam como objetivos se deparará com o desafio de tratamento daquilo que é essencialmente humano, por isso dinâmico, contraditório e processual.

A profundidade do tratamento investigativo que marca o pensamento de S. L. Rubinstein, e que teórica e metodologicamente instrumentaliza este trabalho, fez-se revelado, em maior ou menor grau, na apropriação interpretativa caracterizada por esta pesquisa em particular. Mas o recorte que define a presente investigação representa uma ínfima parte apenas de toda a contribuição que potencialmente se apresenta, algumas possibilidades de novos objetos e problemas investigativos foram

apontados ao longo do texto, mas certamente muitos outros poderiam ser acrescentados. É seguro afirmar que suas contribuições aprofundam muito a riqueza do debate teórico relativo à teoria da Atividade, foi a partir da análise deste fenômeno que se fez possível a investigação da formação e desenvolvimento da Personalidade como fenômeno revelador da constituição humana. Foi do conjunto das relações conceituais estabelecidas a partir da decomposição da totalidade filogênese-ontogênese que emergiu a unidade Personalidade-Psique-Atividade com a qual fez-se possível a construção dos sistemas de conceitos apresentados e que instrumentalizaram a análise como um todo.

## **A Personalidade como expressão dialética da Atividade-Psique (e da própria constituição humana): considerações “sobre” e “para” essas e outras motivações.**

Inicialmente, os estudos realizados acerca do pensamento de S. L. Rubinstein indicavam pistas que, pouco a pouco, se estabeleciam como uma motivação derivada da hipótese desta pesquisa: a possibilidade da fundamentação teórica relativa à constituição humana a partir da unidade Personalidade-Psique-Atividade poder implicar valiosas contribuições para as práticas educativas com vistas ao desenvolvimento humano integral e harmonioso. É seguro dizer que no todo das reflexões deste texto confirma-se o que tal hipótese indicava, mais ainda, o conjunto das análises e sínteses realizadas deixa claro que existe muito potencial investigativo ainda a ser explorado. Se da hipótese inicial derivava a motivação que sustentou o fôlego para o esforço da pesquisa, certamente existem agora muitos outros motivos para a continuidade de novos trabalhos.

Em tempos de avanço de políticas neoliberais, de intensas políticas reformistas, inclusive educacionais; em tempos em que a pluralidade, que tanto definiu as intenções educacionais brasileiras, é solapada pela padronização<sup>68</sup>; enfim, em tempos em que figuras como Paulo Freire (1921-1997) de patrono da educação é transformado em uma espécie de inimigo público<sup>69</sup>, parece razoável dizer que a educação está sob ataque. Mais do que uma figura de linguagem, estar sob ataque significa que o fenômeno Educação tem à sua frente um inimigo que acredita ser superior e, por isso, lhe ataca. Ainda que de natureza abstrata (ideológico, político,

---

<sup>68</sup> Tal como realizado pelo Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) no qual o método fônico, marca de uma educação tradicional e de limites educativos já há muito conhecidos, é definido como orientador das políticas públicas educacionais com foco na alfabetização em todo o território nacional.

<sup>69</sup> Creio que os possíveis leitores deste trabalho, profissionais da educação e pesquisadores de modo geral, mesmo reconhecendo as evidências que a atualidade apresenta, podem ainda julgar severas estas palavras. De fato, elas são, mas seu o tom severo não diminui a veracidade daquilo que atestam. Paulo Freire, sem dúvidas, se tornou uma espécie de inimigo público. Prova isso a modificação promovida em sua biografia no Wikipedia ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)), atribuída a integrantes do *Instituto Liberal* e efetivada por computadores públicos, controlados pelo Serviço Federal de Processamento de Dados – SERPRO, em 28 de junho de 2016, que o acusava de inserir doutrinação marxista nas escolas e o categorizava como teórico de princípios filosóficos e educacionais fracos e débeis. É emocionante a carta aberta escrita por Nita Freire, viúva de Paulo Freire, ao então presidente interino do Brasil Michel Temer e publicada pelo *Brasil 247* em 03 de julho de 2016 (<https://www.brasil247.com/brasil/a-carta-aberta-da-viuva-de-paulo-freire-a-temer>), replicada por outros meios de comunicação (<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2016/07/viuva-de-paulo-freire-envia-carta-aberta-a-temer.html>), em resposta a tal edição. Links acessados em 29 out. 2019.

governamental etc.), os ataques deste inimigo exigem estratégia e resposta. Nas artes militares, por vezes, faz-se necessária a recuada tática, estratégia de salvaguarda e proteção contra uma ofensiva e vital para a sobrevivência daquele sob ataque inimigo. Sun Tzu (544 a.C – 496 a.C), em seu milenar registro d'*A Arte da Guerra*, já apontava a importância desta estratégia no combate.

Assim, os hábeis generais sabiam primeiramente o que deviam temer ou esperar, e avançavam ou recuavam, lutavam ou se entrincheiravam, segundo o conhecimento que tinham, tanto a respeito das próprias tropas quanto das do inimigo. Acreditando-se superiores, não hesitavam em tomar a iniciativa. Acreditando-se inferiores, batiam em retirada e ficavam na defensiva.

**A invencibilidade está na defesa; a possibilidade de vitória, no ataque** (TZU, 2006, p. 24, grifos meus).

Infelizmente, é neste contexto que a produção deste trabalho se encontra. Sob ataque, faz-se necessário se defender. É dessa forma que se estabeleceu o objeto desta pesquisa, a constituição humana, no intuito de garantir a invencibilidade da Educação que as contribuições para o campo educacional que a constituição humana pode desvelar a partir do pensamento de S. L. Rubinstein foi assumido como o problema a ser enfrentado. Em meio a intensidade do ataque vivido, tanto pela Educação quanto por seus profissionais, os educadores, coloca-se este trabalho. Frente a todo o esforço de reduzir-se o valor dos processos educativos e reduzir-se a importância da especificidade dos conhecimentos e habilidades que estes processos exigem se ergue esta pesquisa, buscando fundamentar não qualquer prática educativa, mas aquela que oriente a possibilidade do desenvolvimento humano universal, integral e harmonioso. Só a possibilidade da constituição do melhor humano que pode resistir e vencer tamanha desumanização.

Com a clara percepção do problema assumido por esta investigação, foi elaborado seu objetivo geral, compreender a constituição humana no pensamento de S. L. Rubinstein na unidade estabelecida entre os fenômenos Personalidade, Psique e Atividade. Derivando dele aqueles objetivos específicos que o viabilizaram, primeiramente, investigar a centralidade da Atividade e da Psique na constituição humana, como se formam e se desenvolvem na relação dialética e sistêmica estabelecida entre elas e que faz emergir a Personalidade e; segundo, analisar como a constituição humana, em seus processos de formação e desenvolvimento da Personalidade, implicam possibilidades de condicionamento ontogenético humano, de elaboração de Atividades formativas com vistas a constituição humana universal e harmoniosamente desenvolvida.

Uma vez feito todo o esforço analítico-sintético em busca da satisfação destes objetivos e do enfrentamento do problema da pesquisa, faz-se necessário ainda o cuidado de algumas considerações. Primeiramente o fato de que pela via da Personalidade, dos processos típicos de sua formação e desenvolvimento, foram reveladas grandes possibilidades de novos estudos, em especial aqueles com implicações educacionais, escolares ou não. A análise do fenômeno constituição humana possibilitou que se evidenciassem possibilidades potenciais de intervenções educacionais capazes de condicionarem a formação e o desenvolvimento de Personalidades integrais e harmoniosamente desenvolvidas. Mais do que um amontoado de palavras estética e politicamente agradáveis, a possibilidade potencial de intervenção educacional nos processos que determinam a formação e o desenvolvimento da Personalidade, objetivada na forma de um desenvolvimento universal e harmonioso humano, representa um aspecto importante da motivação e da razão de ser desta pesquisa, figurativamente ilustrada na guerra contra a Educação.

Afinal, quais as razões justificariam a relevância de determinada pesquisa científica? O simples desejo, ou a curiosidade pelo conhecimento? O valor econômico de uma dada descoberta e a possibilidade de registro de uma nova patente? Talvez a possibilidade de superação de um antigo desafio que torne algum processo mais eficaz e eficiente? Evidentemente essas questões possuem sua importância e, em alguma medida, já justificaram e justificariam ainda muitas outras pesquisas. No entanto, não são esses os elementos motivadores deste trabalho. Brota de cada linha deste texto escrito o anseio por uma realidade melhorada, da superação da desigualdade e das demais mazelas que afligem a humanidade, mas especialmente, da possibilidade de alcance de uma vida plena para todos. São volumosas as evidências de que a educação tem contribuído para a manutenção e intensificação da desigualdade de classe tão característica da atual estrutura societal<sup>70</sup>. Nesse sentido,

---

<sup>70</sup> Não poderiam ser tratadas a contento em sua extensão e complexidade, mas deixo registrados alguns interessantes estudos, mais antigos ou mais recentes, e que fizeram parte de minha constituição enquanto professor e pesquisador, certamente fazendo parte também em alguma medida da constituição de minhas motivações de vida, de trabalho e de pesquisa. Primeiramente obras clássicas como a de Althusser (1980; 2008) e Bourdieu e Passeron (1992) como representantes das teorias reprodutivistas, que contemplam a função da educação e da escola no processo de reprodução da estrutura social. Cito também pesquisas relativas à teoria do capital humano e os modos como tal perspectiva tem influenciado o Estado e a produção das políticas educacionais (VIANA; LIMA, 2010; FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015). Além destes, são valiosos os estudos de Oliveira e Barbosa

é sincero afirmar que do próprio estudo de S. L. Rubinstein deriva a forma como o desenvolvimento humano foi pensado neste trabalho, não apenas limitado a pensar-se o fenômeno em si da constituição humana, mas na produção de um pensamento investigativo essencialmente motivado em participar da construção de uma realidade melhorada. Precisamente, ao encontrar como razão justificadora do próprio fazer científico o enfrentamento dos problemas que derivam da presente organização classista da sociedade. Que pensado a partir do problema desta pesquisa, a constituição humana, objetivou-se nesta redação na missão em contribuir com o desbravamento de novas vias potencialmente capazes de orientar uma formação e um desenvolvimento o mais amplo possível de Personalidades harmoniosas. Como anteriormente já citado, quando analisado o fenômeno das aptidões:

A direcção ou orientação na qual se desenvolvem as aptidões da geração que vai crescendo depende essencialmente das exigências que a organização social do trabalho impõe aos indivíduos; depende também dos ideais sociais, em que as referidas exigências se reflectem, assim como das formas em que se organiza o ensino da geração que vai crescendo. A distribuição ou divisão do trabalho - o abismo que existe entre o trabalho intelectual e o físico - e a sua extrema especialização na sociedade capitalista levou à exclusão da maioria dos seres oprimidos da possibilidade de um desenvolvimento universal. O indivíduo começou a desenvolver-se e a adaptar-se exclusivamente à execução de uma única função parcial. Converteu-se em instrumento desta função parcial ou de um trabalho estritamente especializado. **Na época actual temos a missão de superar este abismo entre o trabalho físico e de elevar o nível cultural das massas. Todos os indivíduos, quer tenham um trabalho intelectual ou manual, encontram-se em iguais condições. Temos assim face a nós a tarefa ou missão efectiva de formar uma personalidade universal e harmoniosamente desenvolvida** (RUBINSTEIN, 1973e, p. 79-80, grifo meu).

Os resultados desta pesquisa, embebidos desse sentimento de dever moral, deixam evidentes sua significativa relevância para a produção científica, mas é igualmente certo que são ainda insuficientes para que a educação, enquanto fenômeno social, esteja suficientemente organizada e capaz de instrumentalizar a constituição humana na direcção aqui apontada. Existem ainda questões básicas não

---

(2017), e de Góis, Ribeiro e Mota (2019) que analisaram a orientação neoliberal em questões problemáticas atuais da educação brasileira, tal como a educação domiciliar e educação profissional, respectivamente. Por último, os trabalhos de Larentes da Silva (2018) e de Moretti e Moura (2010) que buscaram criticar a orientação pedagógica para a formação das competências analisadas a partir de um estudo de caso mexicano no primeiro e, no segundo, pela possibilidade de superação desta orientação reducionista em estudos desenvolvidos na perspectiva Histórico-Cultural e no trabalho com a formação docente. Apesar de representarem uma parcela muito pequena dos estudos acerca da contribuição da educação, e da escola, na manutenção e reprodução de desigualdades diversas, podem servir como ponto de partida para aqueles que desejarem se aprofundar nestas questões e ombrearem esforços junto aos que resistem à crueldade da realidade e lutam por mundo melhor.

resolvidas, por exemplo, na especificidade da educação escolar, precisamente, os modos e as possibilidades de trabalho com os conhecimentos curriculares, nos vários anos escolares e quais propriedades psíquicas poderiam ser por e com eles desenvolvidas, entre tantos outros problemas teóricos, que ainda exigirão um grande esforço investigativo futuro. Por outro lado, foram apontados elementos que evidenciam as relações existentes entre a Psique, considerado o conjunto dos fenômenos psíquicos que a compõe, e a Atividade que ao estabelecerem a interação da pessoa com a realidade exterior, se formam, se desenvolvem, sendo a Personalidade a expressão da unidade dialética delas estabelecida. Processos próprios da constituição humana e que guardam grande potencial instrumental didático-pedagógico.

Ainda que dependente de estudos que avancem rumo a intervenções práticas na realidade escolar, é certo dizer que uma escola, pensada nos moldes aqui propostos, não teria nos conhecimentos curriculares seus principais objetivos formativos, seus estudantes não estariam na escola com vistas ao aprendizado de determinado conhecimento específico apenas. Na verdade, o modelo de escola que deriva das presentes proposições se assenta na percepção que **os conhecimentos curriculares representam meios, instrumentos que comporão as Atividades educativas escolares organizadas pelo professor com vistas ao desenvolvimento de determinadas propriedades, socialmente desejáveis, da Personalidade em suas múltiplas formas particulares de manifestação concreta.** Neste segundo caso, **seu objetivo formativo é o desenvolvimento consistente, universal, integral e harmonioso da Personalidade,** sendo que para isso, instrumentalizará as Atividades de ensino-aprendizado, assim como os conhecimentos escolares, como instrumentos didáticos viabilizadores das condições do desenvolvimento da Personalidade pretendido.

Fará isso organizando cuidadosamente as Atividades educativas capazes de influenciar as propriedades, fenômenos e processos psíquicos. Mais precisamente, fazendo da Atividade educativa o meio pelo qual a pessoa vivencia a experiência de interação com a realidade, em especial, as influências e as condições da realidade na qual se insere. Nunca perdendo de vista que **os efeitos das influências externas vivenciadas a partir da Atividade são internamente elaborados a partir da mediação da Psique.** As propriedades psíquicas internas que caracterizam cada Personalidade, à medida em que se formam e se desenvolvem, e em unidade para

com a Atividade, transformam os modos como aquela influência externa é vivenciada, conseqüentemente, modificando a forma como produzem-se seus efeitos e determinando modificações na própria estrutura da Atividade. Assim, no conjunto de todas as Atividades com potencial de instrumentalização educativa, as propriedades psíquicas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da Personalidade podem ser trabalhadas, estimulando a integralidade do seu desenvolvimento e favorecendo a constituição da Personalidade tal como aqui pretendida.

No que se refere àquelas propriedades psíquicas fundamentais, ou ainda, os processos, funções e fenômenos psíquicos principais, como definido no destaque da Figura 8: Sistema conceitual sintético relativo ao fenômeno da Personalidade e elaborado a partir da análise do pensamento de S. L. Rubinstein. (página 129), a pesquisa revelou, por exemplo, que na medida em que o desenvolvimento da consciência se mostrar necessário para o tratamento de determinado conhecimento, deverão ser considerados os processos, funções e fenômenos psíquicos que mais favoreçam aquele desenvolvimento da consciência pretendido. Como visto ao longo do segundo capítulo, o desenvolvimento da consciência é essencialmente vinculado e dependente da qualidade da Atividade mediada por outros processos psíquicos concomitantes e interrelacionados, tais como: o desenvolvimento da consciência-de-si, da vontade, das emoções, das aptidões etc. Isso, evidentemente, não exclui a importância ou possibilidade de instrumentalização de outros processos, apenas indica a centralidade ocupada por esses principais discutidos no capítulo anterior para a formação e o desenvolvimento da consciência enquanto propriedade psíquica em foco no conjunto do desenvolvimento integral da Personalidade.

Em outras palavras e ilustrativamente, também foi revelado pela pesquisa que a fala, por exemplo, representa uma particular forma de manifestação da Atividade que cumpre uma função de grande importância para o desenvolvimento da consciência. Ao falar, o sujeito exercita sua habilidade de organização do pensamento, revela a si mesmo as propriedades e características da realidade na qual se insere, evidenciando sua capacidade de agir no mundo e de influenciar outras pessoas, ou seja, toma consciência desta sua habilidade e de si como sujeito da Atividade. Reconhecer estes efeitos psíquicos elaborados no falar, enquanto Atividade, permite a instrumentalização do exercício da fala como recurso organizador de Atividades formativas, por exemplo, estimulando a elaboração oral de suas interpretações sobre erros e imprecisões cometidos no desenvolvimento de

determinada tarefa. Ao estimular a participação ativa no aprendizado pela expressão oral na reflexão sobre sua Atividade, faz-se possível criar, premeditadamente, as condições de vivência da influência exterior largamente propiciadora da tomada de consciência da qualidade da própria prática e dos possíveis acertos, erros e imprecisões cometidos. Como estratégia educativa, o sujeito em aprendizado pode ser desafiado a explicar oralmente como seria o resultado correto pretendido, ao fazê-lo terá estabelecido as condições ideais para que, em seguida, possa agir intencional e independentemente no ajuste de sua Atividade em busca de alcançar o resultado desejado.

O que está proposto neste exemplo em análise é o uso instrumental do estímulo à fala como Atividade formativa, pelo questionamento, por provocações, no solicitar explicações, ao propor comparações, ou outras ações que visem a tomada de consciência como efeito resultante deste esforço da fala mediado pelas propriedades psíquicas internas já existentes, atuantes, e que serviram de condição da própria Atividade do falar. Na medida em que, pela fala, toma consciência das propriedades dos fenômenos e dos problemas analisados far-se-á possível o estímulo à elaboração de hipóteses de enfrentamento, de ações de verificação e solução daqueles problemas enfrentados.

Deste modo, a consciência foi exercitada e gradualmente estabelecida em relação a um determinado conhecimento trabalhado, primeiramente, ao tomar-se consciência da especificidade do problema experimentado e, em seguida, levantando e verificando hipóteses de sua solução. Nesse processo, são compreendidas as soluções adequadas, ou seja, a consciência alcança um nível superior de compreensão daquele problema específico, solução esta que é dependente da elaboração interna de sentidos adequados àquele conhecimento com o qual estabeleceu-se as Atividades formativas. Tais modificações internas, enquanto efeitos da influência daqueles conhecimentos para com os quais estabeleceu sua Atividade, geram seus efeitos na dependência das propriedades internas já previamente existentes. Como visto, isso não significa que tenha sido elaborada uma nova qualidade ou novo tipo de consciência que passa a coexistir com as formas anteriores já presentes. Pelo contrário, significa que aquela consciência anteriormente existente é impactada e transformada pela influência dos conhecimentos elaborados na vivência das Atividades formativas desenvolvidas, fazendo a consciência alcançar um nível superior.

Uma vez consciente do que deve ser feito para o enfrentamento adequado do problema motivador das Atividades formativas, ter-se-á ativamente estabelecido as condições fundamentais para um agir intencional e independente. A conduta, na forma das Atividades planejadas e desenvolvidas, possibilitou a constituição da consciência que, na medida em que é formada e se desenvolve, torna-se condição de uma conduta aperfeiçoada. Neste nível superior, a conduta revela os efeitos do condicionamento provocados por aquela consciência desenvolvida, expressos na forma como a Personalidade passa a manifestar a habilidade superior de controle voluntário da própria conduta.

Vê-se que a proposição que deriva desta pesquisa não assume o conhecimento como fim da formação, seja ela escolar ou não, mas como meio. Nesse sentido, os conhecimentos atuam como conteúdo da Atividade formativa e elemento orientador da conduta. Em outras palavras, o que está posto é a proposição de uma estrutura de organização das Atividades formativas capaz de propiciar um meio externo cuidadosamente organizado para, primeiramente, condicionar um determinado tipo específico de Atividade que estabeleça a interação da pessoa com o conjunto dos conhecimentos exteriores e interiores em foco. Segundo, que tal Atividade estimulada propicie a vivência de influências específicas que melhor ofereçam condições para um determinado desenvolvimento pretendido.

Como pode ser compreendido quando analisado os processos que determinam o desenvolvimento da vontade, vê-se que tal propriedade psíquica encontra nos movimentos voluntários, na consciência-de-si, na consciência, na memória, entre outros, os fenômenos psíquicos mediadores da Atividade em cujo processo faz emergir esta qualidade psíquica nova, a vontade. São para com esses elementos, que se relacionam e estimulam o desenvolvimento da vontade, que o trabalho formativo deve se atentar no processo de elaboração, planejamento e execução das Atividades formativas. Trabalhar-se-á com foco no desenvolvimento dos movimentos voluntários ao se estabelecer Atividades que exijam a iniciativa da ação intencional e independentemente, tal como anteriormente comentado com a instrumentalização didática da fala. Atividades que trabalhem com o agir intencional e independente, conseqüentemente, contribuirão com o desenvolvimento da vontade ao estabelecerem as bases do desenvolvimento da aptidão de controle voluntário da própria conduta.

Por sua vez, frente às Atividades cujo nível de desenvolvimento da pessoa ainda não permita um pleno agir intencional e independente, poderá lançar-se mão de Atividades que instrumentalizem a imitação. Como outrora exemplificado, foi cozinhando que se aprende a cozinhar, ou tricotando que se aprende a tricotar, da mesma forma, é na imitação das habilidades superiores ainda não formadas, ou não completamente formadas, ativamente participando de um fazer imitativo específico e desafiador, que se encontram as condições externas mais propícias para a elaboração interior, psíquica, daquelas aptidões necessárias nessa Atividade superior lhes exigida. Neste agir, pode-se experimentar o sucesso e o fracasso e, com eles, vivenciar as emoções deles decorrentes. O conteúdo significativo desta vivência emocional representa o substrato com o qual poder-se-á compreender, nesta vivência, a importância do esforço perseverante como condição da vivência do sucesso desejado.

As emoções, tão negligenciadas nas práticas formativas tradicionais, também são passíveis de instrumentalização e de seu aproveitamento nas Atividades formativas que visem o desenvolvimento da Personalidade. Toda vivência humana como “fenômeno psíquico com um carácter pessoal acentuado pertence necessariamente à esfera da emocionalidade (RUBINSTEIN, 1973c, p. 169)”, ou seja, a vivência é essencialmente marcada por um conteúdo emocional. Ao mesmo tempo, também é certo que é da ativa relação da pessoa para com a realidade que deriva o estabelecimento da consciência, tanto de si quanto da própria realidade e, inclusive, de sua capacidade de agir sobre ela e dos efeitos que sua ação provoca. Vê-se que o aprendizado enquanto meio para o desenvolvimento psíquico é dependente da ativa experimentação do uso dos conhecimentos como mediadores de uma compreensão superior da realidade na qual se inclui. Por isso imbricam-se de modo indissociável as Atividades interna e externa, afinal, só na unidade pessoa-realidade que os sujeitos poderão vivenciar a experiência da realidade, que nas Atividades formativas são instrumentalizadas pela mediação dos conhecimentos escolares.

Não bastará, por exemplo, que se estude o significado que define os conceitos de violência, preconceito, entre outros, ou que se leia sobre o período escravista brasileiro, ou se faça uma pesquisa na internet sobre a desigualdade de gênero comparada em diferentes países. Na orientação propositiva apresentada nesta pesquisa, faz-se fundamental que as Atividades formativas ofereçam oportunidades para que se vivencie a concretude e a intensidade dos fenômenos que aqueles

conceitos buscam definir. Dessa forma, tais conhecimentos não representarão apenas um amontoado de definições, textos, datas e palavras carentes de sentido e que devem ser decorados. Pelo contrário, as vivências possibilitarão que estes conceitos sejam emocionalmente percebidos como verdadeiros instrumentos reveladores da realidade, são dos sentidos elaborados a partir dessa vivência que emergem os conhecimentos como efeitos do aprendizado. Sua validade será emocionalmente confirmada, ou seja, a realidade daquilo que definem será emocionalmente verificada como fenômeno real. Conseqüentemente, ter-se-á estabelecido condições apropriadas para a formação e desenvolvimento da memória, na medida em que a adequada elaboração interna dos sentidos relativos ao conhecimento estudado se constituir como conteúdo significativo que permitirá o entendimento superior da realidade.

As mesmas Atividades que estimularam o desenvolvimento da memória, pelo aproveitamento do conteúdo emocional das vivências, simultaneamente oferecerão oportunidades para o desenvolvimento do sentimento de dever moral capazes de, por sua vez, incrementarem o desenvolvimento da vontade e da conduta. Favorecendo os modos como valores e objetivos ideológicos socialmente desejáveis sejam internamente elaborados na consciência na forma de valores e objetivos individualmente desejáveis, enfim, como caráter. A consciência modificada pela influência dos conhecimentos e pela intensidade dos sentidos internamente elaborados por meio das vivências experimentadas a partir das Atividades formativas orientadas por aqueles conhecimentos, condicionam modificações na vontade, fazendo-se a condição mais propícia de formação daquele dever moral.

Estas relações entre o desenvolvimento das diversas propriedades psíquicas representam uma breve síntese da relação sistêmica existente entre os vários fenômenos que compõe a Psique para com a Atividade, nos modos como formam e desenvolvem a Personalidade, se expressando através dela. Tal relação sistêmica revela ainda a possibilidade de condicionamento premeditado de modificações, por exemplo na vontade, na forma de motivações novas que determinam uma outra orientação da conduta pessoal. Esta conduta superior é derivada da nova qualidade psíquica resultante das transformações quantitativas e qualitativas experimentadas com a consciência, a consciência-de-si, a vontade, a memória e com as emoções ao longo deste processo. Vê-se que cada nível evolutivo novo alcançado por alguma propriedade psíquica específica, ou ainda, cada propriedade psíquica nova que é

elaborada e que se desenvolve nesse processo, culmina em modificações e transformações de toda a Personalidade. Fato este que evidencia a importância do trabalho formativo integral, ou seja, que contemple o conjunto destas propriedades e objetive o desenvolvimento amplo e harmonioso da Personalidade.

Tão importante quanto o esforço de elaboração, planejamento e execução das Atividades formativas, é a habilidade de avaliação diagnóstica contínua das aptidões e de seus níveis de desenvolvimento no conjunto das pessoas com os quais se desenvolve o trabalho formativo. Ilustrativamente, é possível que ao longo dos processos educativos escolares, se encontrem turmas nas quais existam estudantes que dominem o uso de instrumentos musicais. Encontrar-se estudantes com aptidões previamente existentes para Atividades musicais é um exemplo do diagnóstico contínuo anteriormente citado. Por ele são reveladas evidências orientadoras de possíveis estruturas e modos de organização das Atividades formativas, que contemplem estas aptidões que os estudantes já possuem, instrumentalizando-as no processo educativo. Apesar de ilustrativo, este exemplo de uso da avaliação diagnóstica contínua das aptidões é valioso para se esclarecer sua capacidade de orientação das Atividades formativas, na medida em que revela melhores possibilidades de sua organização nas diferentes turmas e com diferentes estudantes. Sua relevância está no fato de que as estratégias educativas que produzam bons resultados em certa turma não serão simplesmente generalizáveis às demais outras, afinal, os efeitos de determinada influência e condição externa são dependentes das propriedades internas daqueles que as vivenciam.

Compreender a constituição humana como o presente trabalho propõe significa, neste caso, que o diagnóstico de uma aptidão já previamente existente, como a musical por exemplo, indica que aqueles que a possuem, não a tem apenas como resultado de um dote natural, mas já experimentaram todo um conjunto de vivências e possuem em si emoções, sentidos e condutas já elaborados e que favoreceram e culminaram no desenvolvimento daquela aptidão específica. O aproveitamento didático-pedagógico destas aptidões incrementa os motivos estudantis, sua motivação para as Atividades de estudo, ampliando as possibilidades de vivências emocionais favoráveis e estimuladoras da vontade de participação. Seu valor é estratégico para o planejamento das Atividades formativas já que, ao aproveitar tais aptidões pré-existentes, se ampliará a possibilidade do engajamento no estudo, favorecendo a elaboração interna dos conhecimentos trabalhados.

Diagnosticar, neste caso, não se limita a uma habilidade derivada de uma formação profissional específica, socialmente reconhecida e que marca a especificidade da atuação especializada de uma determinada carreira e/ou profissional, tal como o fazem médicos, psicólogos, entre outros. O diagnóstico, a partir do significado aqui atribuído, deve ser compreendido como uma habilidade passível de domínio por outros profissionais não necessariamente representantes daquelas carreiras anteriormente citadas. Professores, por exemplo, em larga medida possuem possibilidades de realização de diagnósticos diversos, evidentemente não vinculados a intenções terapêuticas, mas que os auxiliem no planejamento de suas Atividades. Habilitando-os a considerar a dinâmica evolutiva da constituição humana, condicionando-a rumo aos objetivos formativos que uma determinada prática educativa deve alcançar. Mesmo que sem uma intencionalidade terapêutica, este tipo de diagnóstico específico se caracteriza como uma habilidade cujo domínio de conhecimentos próprios da ciência psicológica é fundamental. Por outro lado, ainda que dependente dos instrumentos teóricos próprios da Psicologia, não se fundamenta nos mesmos objetivos terapêuticos que exigirão a especificidade da formação do psicólogo, como estágio clínico entre outros.

De modo ilustrativo, para o desenvolvimento de Atividades educacionais com vistas à formação e o desenvolvimento de Personalidades integrais e harmoniosas, se fará necessário o acompanhamento de fenômenos essencialmente psíquicos, tal como a memória, a percepção, a atenção, as emoções, a consciência, as motivações, entre outros. O fato é, como visto, os fenômenos psíquicos encontram na Atividade o elemento propiciador de suas formações e desenvolvimento, mas à medida em que esta formação e desenvolvimento ocorre, transformam a Personalidade e determinam novas formas de estabelecimento da Atividade. Ou seja, é inseparável aos fenômenos psíquicos seu vínculo para com a Atividade humana na medida em que é dela que derivam sua existência e seu nível de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo, é inseparável da Atividade o conteúdo interno da Personalidade, essencialmente representado pela Psique que determina limites e possibilidades para o estabelecimento da própria Atividade. **Diagnosticar, nesse sentido, significa saber reconhecer na Atividade a expressão da ativa participação dos fenômenos psíquicos que viabilizaram a forma final assumida por uma Atividade específica. Mas, inversa e dialeticamente, também significa reconhecer os próprios**

**fenômenos psíquicos como expressões reflexas das Atividades que os propiciaram e os desenvolveram.**

**A psique, a consciência, ao desenvolver-se na actividade, também se manifesta na actividade e na conduta. Actividade e consciência não são dois aspectos dirigidos para diferentes direcções. Ambos formam um todo orgânico, não são idênticos, antes constituem uma unidade.** O homem que é movido por um impulso qualquer, trabalhará de maneira diferente quando tem consciência do mesmo impulso de quando não tem, isto é, quando estabelece um objectivo para o qual se dirige. O facto de ter consciência da sua actividade faz mudar as condições de direcção da mesma e, com isso, também o seu desenvolvimento e o seu carácter. Esta actividade deixa de ser um simples complexo de reacções de resposta aos estímulos externos de ambiente e passa a regular-se de outra maneira (RUBINSTEIN, 1972a, p. 30, grifo meu).

Se a consciência das propriedades internas das pessoas em formação é fundamental para o planeamento das Atividades formativas, visando o aproveitamento do conteúdo interno já existente e o estabelecimento preciso dos objetivos formativos desejados, será das suas próprias condutas que se poderá estabelecer o diagnóstico de seus respectivos conteúdos psíquicos. As emoções que sentem, as vontades que os motivam, os conhecimentos já aprendidos, entre outros, de fato, não são passíveis de observação direta. Mas, ainda que a Psique não esteja visível aos olhos de um observador externo, é certo que a conduta manifestada pela pessoa expressa o conteúdo de sua Psique. Esta, a conduta, sim pode ser observada com cuidado e atenção. **Se é inerente à Atividade sua dependência das propriedades psíquicas internas do sujeito que a manifesta, conseqüentemente a Atividade pode ser instrumentalizada como recurso diagnóstico para o planeamento e acompanhamento da dinâmica evolutiva da Personalidade perseguida pelas Atividades formativas.**

Sem essa possibilidade da Atividade expressar as propriedades internas da Psique humana não seria possível a interferência intencional e formativa nas propriedades psíquicas, dentre elas, as emocionais e volitivas, por exemplo. Como já visto, a motivação favorece o estabelecimento de vivências que auxiliem os sujeitos em formação ao enfrentamento dos fracassos e à elaboração, consciente, da importância do esforço perseverante para o alcance do sucesso desejado. Perseverantes e emocionalmente motivados, tenderão a um nível melhor de engajamento nas Atividades propostas, que facilita a elaboração interna dos conhecimentos trabalhados, oferecendo condições propícias à produção de sentidos cuja atualidade e importância percebida favorecem sua retenção na memória. Tudo

isso provocando continuamente modificações em suas condutas e no conjunto das propriedades de sua Personalidade em formação e desenvolvimento. É essa condição de interdependência intrínseca e dialética entre Psique e Atividade que viabiliza o diagnóstico, evidentemente para fins formativos, não clínicos, das propriedades psíquicas manifestas nas condutas.

Especificamente no caso dos processos formativos com vistas ao desenvolvimento das aptidões, por exemplo, é igualmente necessário o estabelecimento de ações diagnósticas que permitam a avaliação das aptidões pré-existentes, em formação, assim como o movimento de seu desenvolvimento na particularidade de cada Personalidade. Uma vez que aptidão se vincula diretamente com a conduta, na forma de estar apto ao exercício de determinada Atividade, o acompanhamento individualizado poderá oferecer condições especiais de ajuste da Atividade formativa com vistas a superar qualquer problema encontrado nos modos como tem se dado internamente a elaboração daquela aptidão pretendida. Tais problemas podem se manifestar de distintas formas exigindo grande habilidade no diagnóstico de sua manifestação: sejam cognitivos, nos modos como é compreendido determinado conhecimento a partir dos sentidos internamente elaborados acerca dele; sejam comportamentais, nos modos como procedimentalmente é realizada determinada Atividade ou, inclusive, emocionais e volitivos, nas formas como o conteúdo emocional da vivência produz impactos tanto na vontade de manter-se em Atividade formativa quanto nos sentidos elaborados para com o conhecimento trabalhado.

A título de ilustração da importância do diagnóstico na definição dos ajustes necessários para a correção do processo de elaboração interna dos sentidos relativos ao conhecimento que medeia a Atividade formativa, faz-se possível considerar uma situação típica do ambiente escolar. Considere-se a hipótese de determinado estudante ter vivenciado um sentimento de repulsa e nojo para com a condição de vida miserável de crianças que encontram parte de seu sustento e alimentação em lixões<sup>71</sup>, por exemplo, ao assistirem um documentário na escola e estudarem o

---

<sup>71</sup> O exemplo é hipotético, neste caso, por ser genérico, mas seria incorreto dizer que se trate de uma situação meramente imaginada, fruto exclusivo de meu trabalho criativo enquanto autor deste texto. Pelo contrário, ao longo de minha experiência enquanto professor de Sociologia de turmas do Ensino Médio, mais precisamente para com as turmas do primeiro ano, em diversas vezes tive a oportunidade de trabalhar em sala de aula o curta-metragem/documentário *Ilha das Flores*, produzido por Monica Schmiedt e Nora Goulart, sob a direção de Jorge Furtado e lançado no Brasil em 1989. Dentre outras

significado teórico da desigualdade social. Se deixados à própria sorte, a partir do conteúdo emocional vivenciado, é possível que se encontrem estudantes cujos sentidos elaborados acerca da desigualdade apresentem elementos que o condicionem à repulsa ou ao desprezo aos pobres na medida em que estes podem ser compreendidos como repugnantes.

O que se verifica é o fato de que o trabalho formativo, enquanto influência externa e essencialmente coletiva feita em sala a partir do conteúdo sociológico, não foi suficiente para garantir os efeitos psíquicos desejados no processo de aprendizagem estudantil. O conteúdo dos sentidos elaborados revela-se inadequado em relação ao conteúdo significativo-científico estudado, teoricamente estabelecido a partir de conceitos como desigualdade social, classe, preconceito, diversidade, direitos humanos, etc. Vê-se a importância do simultâneo trabalho individualizado de acompanhamento do conteúdo significativo dos sentidos elaborados. Tal acompanhamento poderia oferecer condições de ajustamento das Atividades formativas, de incremento de outras reflexões que buscassem adequar estes sentidos individuais ao conteúdo social e cientificamente significativo relativo à desigualdade social, considerando as causas daquela pobreza, da responsabilidade socialmente compartilhada de sua solução, etc.

Tal trabalho individualizado não visaria, e nem poderia intentar tal fato, modificar o conteúdo emocional da repulsa e do nojo sentidos a partir da experiência vivenciada. Seu foco estaria no conteúdo significativo com o qual cognitivamente são elaborados os sentidos individuais acerca do conhecimento estudado e que viabilizou aquela vivência emocional específica. Mais ainda, poderia contribuir condicionando novas motivações do desenvolvimento do dever moral, incrementadas com o compromisso pela busca de uma sociedade menos desigual. Ainda que a imagem de crianças se alimentando do lixo provoque repulsa e nojo, tal conteúdo emocional devidamente instrumentalizado pelos conhecimentos e Atividades formativas, coletivas e individuais corretivas, poderia culminar não mais no desenvolvimento de uma conduta de preconceito e desprezo aos pobres, mas sim na constituição de um

---

temáticas discutidas no documentário em questão, a desigualdade social e a chocante situação de vida de determinadas pessoas que se sustentam dos alimentos encontrados no lixão, alimentos que foram inclusive rejeitados para o trato de porcos, fez em muitos casos que os estudantes vivenciassem este exato conteúdo emocional aqui utilizado como argumentação ilustrativa. A quem possa interessar, o vídeo em questão, com cerca de 13 min, poderá ser acessado via Youtube pelo seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=bVjhNaX57iA>. Acesso em 17 out. 2019.

desejo consciente e intencional de participação na solução daquele problema estudado.

Por um lado, o desenvolvimento da Personalidade, com foco específico nos fenômenos psíquicos das aptidões e das emoções, encontra no trabalho formativo individualizado uma via importante de ações no conjunto das Atividades formativas. Por outro lado, e simultaneamente, é preciso reconhecer que outros fenômenos psíquicos demandarão outras formas de seu melhor aproveitamento educacional. Por exemplo, no esforço formativo cujo foco esteja no desenvolvimento do caráter, as ações coletivas cumpririam uma função principal. O desenvolvimento do caráter exigirá a formação de atitudes que derivem do hábito. O coletivo cumpre uma função primordial neste caso, já que sua força ideológica tenciona a conduta individual, estimulando que um determinado tipo particular de comportamento seja interiormente elaborado na forma do hábito. Tal hábito na medida em que se estabelece, permite seu condicionamento pela consciência, neste caso, os conhecimentos estudados podem ser instrumentalizados ao longo das Atividades formativas como recurso ideológico-cognitivo que eleva o comportamento derivado do hábito forjando-o na forma do caráter individual.

Por exemplo, é possível que se estabeleça em um ambiente educacional a prática cuidadosa e socialmente valorizada de descarte do lixo (recortes de papel, lascas de lápis apontados etc.) na lata de lixo<sup>72</sup>. Em outras palavras, que se estabeleça um padrão de conduta socialmente valorizado que tensiona o comportamento individual. Cumprir, ou descumprir, tal padrão comportamental implicará diferentes efeitos no modo como um determinado sujeito se relaciona com aquele coletivo no qual se insere. A tensão derivada da relação com o coletivo tenderá a favorecer a

---

<sup>72</sup> Assim como comentado em nota de rodapé anterior, alguns exemplos que ilustram as argumentações aqui presentes são hipotéticos na medida em que não se referem a um evento específico, mas isso não significa que não sejam, em larga medida, derivados da análise de situações reais e que tive a chance de observar empiricamente. A inspiração desta ilustração particular se deu pela observação da dinâmica de um grupo de escoteiros, no qual um jovem rapaz, entre um grupo maior de recém integrantes, deixa cair de suas mãos a embalagem de um determinado alimento. No mesmo instante que este lixo é descartado no chão, um escoteiro mais antigo se aproxima, pega a embalagem em suas mãos, devolve àquele que a deixou cair e cita em voz alta uma das conhecidas *Leis Escoteiras*: “O escoteiro é limpo de corpo e alma”. De fato, nenhum daqueles jovens escoteiros mais antigos no grupo, dentre moças e rapazes, havia jogado qualquer lixo no chão. Bastou que uma simples frase fosse dita e a embalagem devolvida a seu dono para que nenhum outro recém chegado repetisse o mesmo comportamento reprovável para aquele grupo social em particular. De modo absolutamente cortês, sem que nenhuma palavra mais ríspida precisasse ser dita, o padrão comportamental coletivo tensionou a tal ponto a conduta individual que todos os recém chegados guardaram seus próprios lixos até que fossem apropriadamente recolhidos e descartados em local adequado.

vivência emocionalmente positiva de experiências nas quais o padrão seja reproduzido na conduta individual, por exemplo, nos sujeitos recém chegados a este coletivo. Ainda que, a princípio, sua reprodução se dê simplesmente no intuito de se evitar críticas ou na busca de aceitação, a repetição deste padrão tenderá a constituí-lo psiquicamente em uma forma nova, o hábito.

É neste ponto que se encontra a melhor condição para que a consciência condicione a conduta em busca da formação e do desenvolvimento do caráter. Por exemplo, no estudo de problemas urbanos e a relação que estabelecem para com o lixo descartado em local inadequado, tal como ocorre em inundações favorecidas pelo entupimento de bueiros. Neste caso hipotético, um determinado padrão de conduta já habitual, de jogar o lixo no lixo, é compreendido em um nível superior a partir da vivência do sentimento de responsabilidade social que deriva da consciência adquirida da relação entre o lixo e o problema do alagamento urbano estudado. Mais do que um resultado direto do hábito, o cuidado com o lixo passa a se constituir como um traço do caráter, um efeito da conduta consciente e intencionalmente orientada.

O que se verifica neste último caso é a instrumentalização dos conhecimentos estudados, assim como da constituição de um conjunto de objetivos socialmente desejáveis, ambos atuando como força ideológica que tensionam sua legitimação pelos sujeitos em formação. Na medida em que tais componentes sócio comportamentais são elaborados internamente e passam a integrar a estrutura da conduta individual na forma de hábito, transformam a estrutura psíquica da Personalidade incrementando nela um componente novo e fortemente capaz de condicionar a conduta, o caráter. Nesse sentido, o caráter corresponde ao efeito resultante das influências externas vivenciadas a partir da Atividade educativa, efeito esse que não seria possível sem a mediação e o desenvolvimento da consciência, na forma de compreensão da importância de certa conduta moralmente determinada; assim como das emoções, na forma da satisfação alcançada no cumprimento daquele dever moral determinado pelo caráter.

Como anteriormente dito, estas proposições não devem ser compreendidas como um manual, um passo a passo da Atividade educacional. Representam possibilidades e ilustrações de orientação teoricamente embasadas para a organização das Atividades formativas visando o estabelecimento das melhores condições e oportunidades do desenvolvimento integral e harmonioso da Personalidade. Como exaustivamente analisado ao longo deste trabalho, os efeitos

das influências externas são dependentes das condições internas dos sujeitos que as recebem e da qualidade da Atividade que estes desenvolvem na relação que estabelecem para com sua realidade exterior.

Mostrou-se ao longo da presente investigação a compreensão de que os diversos sujeitos vivenciarão de diferentes formas uma determinada experiência formativa, ainda que compartilhem entre si certa experiência semelhante. Tal como ocorre entre estudantes que integram uma mesma sala de aula, suas vivências serão essencialmente distintas já que dependentes não só da objetividade da experiência da aula em si, mas essencialmente também do conteúdo psíquico interior a cada Personalidade particular. A consequência mais imediata deste fato é a diversidade dos efeitos no desenvolvimento psíquico, seja na elaboração dos sentidos pessoais que definem o aprendizado dos conhecimentos que compõe o conteúdo da Atividade formativa, ou seja no desenvolvimento da Personalidade de modo geral. Esta diversidade de efeitos resultantes das influências exteriores mediadas pelas propriedades internas dos sujeitos podem ser objetivamente percebidas, por exemplo: na diferença entre o nível de desenvolvimento prévio e aquele alcançado das funções psíquicas dos diferentes sujeitos; nas formas como se manifestam modificações em suas Atividades; no ritmo de desenvolvimento que alcançam; e nos modos como gradativamente subordinam sua conduta à consciência e à vontade.

**A dependência dos processos psíquicos da personalidade como individualmente manifesta-se primeiramente nas diferenças interindividuais.** Em indivíduos diferentes consoante a consciência geral da sua individualidade, encontramos também diferentes tipos de percepção e de observação, de memória, de atenção (no sentido de uma capacidade de <<distribuição>> e de transformações variáveis, etc., consoante os diferentes indivíduos). No conteúdo do percebido e do retido na memória, etc., manifestam-se também as diferenças individuais. **A dependência do desenvolvimento dos processos psíquicos das atitudes em relação à personalidade aparecem na nossa análise de uma maneira clara e evidente**, por exemplo, no carácter selectivo da retenção na memória e do esquecimento.

A dependência dos processos psíquicos em relação à personalidade demonstra-se em segundo lugar pelo facto de lhe não corresponder, como ficou demonstrado pela análise do seu desenvolvimento, nenhuma linha evolutiva independente. Pelo contrário, **o seu desenvolvimento depende sobretudo do desenvolvimento geral** (RUBINSTEIN, 1973e, p. 11, grifos meus).

O esforço abstrativo realizado a partir do pensamento de S. L. Rubinstein com vistas a investigação da constituição humana, ao se estabelecer primeiramente pela análise das diversas propriedades psíquicas que derivam da Atividade, buscou mentalmente reproduzir os modos reais como a Atividade produz e desenvolve a

Psique, ou mais precisamente os fenômenos psíquicos que a compõem. Mas, ao mesmo tempo, buscou demonstrar que tais fenômenos psíquicos, na medida em que são elaborados e desenvolvidos, dialeticamente tornam-se parte dos elementos que determinam a própria Atividade humana.

Por meio de um cuidadoso esforço analítico-sintético, este trabalho buscou apreender o movimento evolutivo da Atividade dado na contínua interação para com a realidade externa e mediado pela Psique. O fez a partir da teoria de S. L. Rubinstein, desbravando uma trilha analítica nova, revelando o fenômeno da constituição humana a partir da vida da Personalidade. Precisamente, na forma como estão intrinsecamente envolvidos os fenômenos da Personalidade, da Psique e da Atividade no processo maior da constituição humana analisada a partir da totalidade filogênese-ontogênese. O intuito, objetivado no conteúdo e na forma do próprio texto, é que por meio da ativa experiência de reflexão analítica destas propriedades psíquicas, se vivenciasse, **sentisse**, figurativamente claro, o modo de operação de dois destes fenômenos centrais e que atuam em unidade na constituição humana. Primeiro, a Atividade que na interação com a realidade permite a experiência de se vivenciar suas influências e condições e, segundo, a mediação interna realizada dada pela Psique, que transforma os modos como tais influências são vivenciadas, conseqüentemente, determinando diferentes efeitos para elas.

Nesse sentido, a abstração dos conceitos e dos sistemas de conceitos que se desdobram da análise da totalidade filogênese-ontogênese e da Personalidade representam a estrutura metodologicamente construída com vistas a possibilitar esta experiência investigativa do **sentir**, na própria Atividade analítica e teórica, o fenômeno da Atividade em operação. Observada na relação dialética que estabelece para com a Psique e interpretada por meio dos fenômenos psíquicos privilegiados por este recorte investigativo. A abstração realizada a partir do pensamento rubinsteiniano representou o meio utilizado para a percepção da relação existente entre a Atividade e a Psique na forma como as influências externas são possibilitadas e vivenciadas, respectivamente. Como expressão deste movimento evolutivo próprio apresentado nesta relação sistêmica emerge a Personalidade, que na medida em que se constitui e desenvolve, transforma em essência tanto a própria Atividade quanto a Psique em um contínuo movimento evolutivo marcado pela interação recíproca entre Personalidade, Psique e Atividade, eis a vida da Personalidade e que caracteriza a especificidade da constituição humana.

Como já citado, é a Personalidade “a base que determina o estudo de todo o psiquismo do homem (RUBINSTEIN, 1973e, p. 13)”, mas não apenas a Psique é revelada nas particulares formas como se manifesta a Personalidade, também a Atividade, na medida em que é por meio dos variados modos do comportamento humano que se faz possível a formação e o desenvolvimento psíquico revelado pela Personalidade. “As qualidades psíquicas da personalidade manifestam-se tanto na sua conduta como nos seus actos e acções, formando-se simultaneamente com elas (RUBINSTEIN, 1973e, p. 20)”. É por isso que a análise da Personalidade se evidenciou tão importante no esforço de se compreender a constituição humana, afinal, por meio dela faz-se possível a compreensão do humano em sua integralidade, não fracionado em elementos desconectados ou independentes. Observar a Personalidade é observar a totalidade do humano real cuja constituição busca-se compreender, “a personalidade é o indivíduo concreto, histórico e vivo (RUBINSTEIN, 1973e, p. 120)”. Por isso, somente pelos processos que a determinam, a dialética entre Atividade e Psique, que a constituição humana poderá ser compreendida, precisamente, como processo ontogeneticamente sincrônico à constituição da própria Personalidade, afinal, “o ser humano não nasce como personalidade, mas converte-se nela (RUBINSTEIN, 1973e p. 132)”.

Conclusivamente, o presente trabalho buscou analisar o humano real e integral, cuja constituição precisa considerar a materialidade de sua condição funcional fisiológica, mas não isoladamente, e sim unida ao contexto histórico, social e material exterior. Reconhecendo a função essencial da Atividade que possibilita sua interação com a realidade na qual se insere e, mais ainda, contemplando o complexo processo no qual, dialeticamente, Atividade e Psique manifestam-se nos processos de formação e desenvolvimento da Personalidade. Fazendo-a integrar cada vez mais a dinâmica na qual todos estes fatores anteriores resultam na particularidade da manifestação final do humano integral observado. Ser humano, neste sentido, representa um processo em contínua (re)elaboração, daquele que, sendo a expressão de um corpo com sua natureza fisiológica, ainda é simultaneamente um sujeito social, que trabalha colocando-se ativamente em relação com sua realidade e com outros humanos, mas também um sujeito psíquico dotado de vontade, de emoções e de um vasto conteúdo interior com o qual elabora seu sentidos pessoais acerca da realidade, dada as influências que dela recebe. Ser e constituir-se humano significa, deste modo, estabelecer-se como Personalidade.

Existe também uma concepção própria da personalidade humana sob todas as afirmações da nossa psicologia: o homem real, vivo, de carne e osso. Ele não é isento de contradições interiores; não somente tem sensações, ideias e pensamentos, como também tem as suas necessidades e os seus instintos; a sua vida está cheia de conflitos. Mas a esfera e o significado dos seus níveis evoluídos da consciência vão sendo progressivamente mais extensos e firmes. Os planos evoluídos da vida consciente não se constroem externamente apenas sobre os planos inferiores, mas penetram mais profundamente neles, transformando-os. As necessidades do homem convertem-se progressivamente em autênticas necessidades humanas. Sem nada perder do seu carácter natural, não só as manifestações espirituais do homem que sobre elas se edificaram, como até elas próprias se convertem num grau cada vez mais elevado em manifestações da autêntica essência humana, histórica e social, do homem.

Este desenvolvimento da consciência do homem, sua implantação e crescimento, produz-se na actividade humana efectiva. A sua tomada de consciência está inseparavelmente ligada à sua actividade, assim como esta o está com a sua tomada de consciência. Graças apenas ao facto de o indivíduo se ver movido por necessidades e interesses e a criar cada vez mais novos e mais perfeitos produtos de trabalho objectivos, nos quais ele próprio se objectiviza, é que se formam e desenvolvem novos âmbitos e novos planos mais evoluídos do seu conhecimento. É pelos produtos do seu trabalho e da sua obra, que são sempre produtos do trabalho social e da obra social, já que o próprio indivíduo é um ser social, em que se desenvolve a personalidade consciente e se alonga e fixa a sua vida consciente. Isto é também, de forma sintética, uma concepção psicológica unitária. Sob ela desenha-se e delinea-se como protótipo real da figura do homem trabalhador, do homem criador, que modifica a natureza, transforma a sociedade modificando assim o seu carácter, o qual cria nas suas práticas sociais novas relações sociais e no trabalho colectivo uma nova cultura e assim também um novo ser (RUBINSTEIN, 1973e, p. 136-137).

Conclusivamente, a investigação da constituição humana a partir do pensamento de S. L. Rubinstein, tal como empreendida neste trabalho, revela um elemento novo, essência desta tese, precisamente, que não há constituição humana que não aconteça em unidade. Ou, dito de forma positiva, **só há constituição humana a partir das unidades que nele e com ele se estabelecem**. A partir de S. L. Rubinstein o humano é compreendido em sua totalidade e, dessa forma, passível de apreensão pela consciência apenas por meio das unidades que o revelam e o constituem. Muitas surgiram ao longo da análise, a filogênese-ontogênese, a Atividade-Personalidade, a Atividade-Psique, o externo-interno, a pessoa-realidade e tantas mais. Mesmo os sistemas de conceitos, graficamente organizados, ainda que intrinsecamente incompletos dado os limites de sua forma, revelam que cada um dos fenômenos abstraídos e decompostos só pode ser compreendido na unidade sistêmica, dialética, que estabelece com todas as demais propriedades que o compõe. De modo figurado, mas absolutamente real, em S. L. Rubinstein encontra-se um verdadeiro teórico das unidades.

Se, como Sun Tzu (2006, p. 24), entender-se que a “invencibilidade está na defesa”, esta forma exclusiva da constituição humana se dar em unidade pode indicar, inclusive, a via que por ventura abra espaço para a possibilidade da vitória, no ataque às condições limitantes do desenvolvimento humano tão presentes na realidade. Encontrar esta via representará a possibilidade de sair da defesa pela sobrevivência para, efetivamente, construir-se uma nova realidade, na qual, um novo humano superior se faça objetivamente presente, cujas possibilidades de constituição de Personalidades integrais e harmoniosamente desenvolvidas estejam universalmente acessíveis. Por tudo o que este trabalho revelou, se há a possibilidade deste outro humano e desta outra realidade, esta se fará pela via de sua constituição em unidade.

No início desta última parte do texto, foi dito que brota de cada linha escrita o anseio por uma realidade melhorada, realidade esta que aqui foi intencionada na possibilidade de uma experiência de vida que permita às pessoas vivenciarem as máximas possibilidades do desenvolvimento integral e harmonioso de suas Personalidades. Ao longo do texto, ainda que de forma breve e tangencial, também foram apontadas as formas como a realidade objetiva, como se apresenta na atualidade, se estrutura de modo absolutamente diverso àquele intencionado na proposição deste trabalho. É desta contradição que surgem as razões que motivaram este estudo e para onde se projetam outras perguntas, emergentes de problemas que merecem o devido estudo para o qual convirjam novas proposições.

Analisar com profundidade a constituição humana, como se buscou fazer, por meio de uma compreensão sistemática, científica, deste processo e com vistas ao desvelamento das possibilidades de sua instrumentalização educacional, constituíram-se na via em que procedimentalmente a análise foi desenvolvida. Evidentemente, o desvelamento das propriedades essenciais que definem a constituição humana e, delas, buscar-se as possibilidades de condicionamento deste processo com vistas ao desenvolvimento de Personalidades integrais e harmoniosamente desenvolvidas não representa, claro, que desde já a desigualdades das oportunidades de seu desenvolvimento estejam imediatamente resolvidas. Sem dúvida, tal ingenuidade não pode ser atribuída enquanto uma característica deste trabalho, pelo contrário, ainda que brevemente, buscou-se referenciar em vários pontos o reconhecimento de que a realidade objetiva da sociedade brasileira está longe de efetivamente possibilitar oportunidades de desenvolvimento da Personalidade semelhantes ao que foi aqui analisado e intencionado. Mas ao mesmo

tempo, metodológica e epistemicamente é preciso reconhecer que a produção de uma nova realidade se dará, exclusivamente, enquanto síntese das contradições que lhe são intrínsecas. Por isso, objetivar-se a constituição universal de Personalidade integrais e harmoniosamente desenvolvidas representou, no campo teórico, a antítese ideal com a qual a síntese de uma realidade melhorada pôde ser perseguida pelo esforço de compreensão e interpretação do fenômeno constituição humana.

É aceitável, por ser verdadeira, a acusação que por ventura se faça e que afirme serem utópicos todo o conjunto das análises-sintéticas aqui realizadas. Marilena Chauí (2008), em um ensaio denominado *Notas sobre utopia*, tece comentários interessantes, que se utilizados para se pensar esta investigação, confirmariam sua qualidade utópica. Não como uma afronta acusadora e desqualificadora de seu conteúdo, mas como reconhecimento de que aquilo que não é hoje, pode sê-lo em um outro momento. Dentre a apresentação dos vários significados históricos que tal palavra assume, Chauí (idem) resgata sua etimologia e mostra que da palavra grega *topos*, que significa lugar, e do prefixo negativo “u”, surge a palavra utopia definindo, por isso, um “não lugar” ou um “lugar nenhum”.

Vê-se, desde já a semelhança com o conteúdo da presente investigação, na medida em que aqui se aponta a Personalidade como um fenômeno genérico que hoje não é aquilo que poderia ser, ou, que não encontra na realidade objetiva as oportunidades mais apropriadas para seu desenvolvimento. Mas que pode sê-lo um dia, se assumida a validade da análise-sintética que revelou seu *modus operandi*, ou seja, na forma como a constituição humana é compreendida não no sentido de um fenômeno acabado, pronto, mas como um fenômeno dinâmico, vivo e passível de condicionamento em busca da possibilidade e da oportunidade de formação de Personalidades superiores.

A Personalidade aqui delineada carrega em si uma parcela da esperança própria do espírito e do pensamento da modernidade que, por meio das melhores qualidades humanas (ciência, técnica e artes) acredita ser possível alcançar um futuro melhorado pela superação das condições opressoras que definem a atualidade. Ou seja, que apresenta duas das principais características da utopia discutidas por Chauí (2008), a angústia para com o presente, marcado pela desigualdade, pelo privilégio entre outros problemas, mas que visa conseguir conquistar no futuro a reconciliação, a superação, a justiça, a igualdade etc., não na promessa de um outro mundo, mas neste. Isso significa que este trabalho reconhece a crise estrutural, existencial,

política, social, moral, e tantas mais, porque passam as diversas sociedades humanas e seus sujeitos no dia a dia de suas vidas particulares. Mas esse reconhecimento não pode ser confundido com a descrença pós-moderna, que desacredita de qualquer avanço já alcançado e da possibilidade de algum alcance por meio daquelas melhores qualidades humanas. Para estes as promessas da ciência, de melhoria da vida humana; da técnica, de fartura e prosperidade; e das artes, de refino do belo, se converteram no presente momento em seu oposto, na intensificação da desigualdade, na miséria crescente, na guerra e na violência.

Ainda que tais críticas sejam fundamentadas, não coincidem as conclusões. Se para estes a evidência da gravidade destes problemas da atualidade os conduz ao fatalismo distópico e à descrença, neste trabalho, são os mesmos problemas que fazem nascer os motivos para seu enfrentamento. Não pela esperança tola, que aguarda inerte a solução futura, tal como vinda de um salvador, pelo contrário, na forma de luta, da certeza que a historicidade da realidade evidencia a possibilidade de sua transformação, que é melhor viver da/na luta por aquilo que pode ser, do que se conformar com o como a realidade é. Por isso o estudo da Personalidade foi tão significativo aqui, não por buscar defini-la simplesmente nas leis de sua formação e desenvolvimento, como também feito, mas por ansiar que a partir desta compreensão refinada se possa oportunizar a formação e o desenvolvimento de Personalidades melhores, que compartilhem o dever moral e o desejo de participação na construção de um mundo e de humanos melhores.

## Referências

- ABULJANOVA, Kcenia A. **Atividade e Psicologia da Personalidade**. Moscou: Izdatelstva Nauka, 1980. [АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К. А. **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**. МОСКВА: ИЗДАТЕЛЬСТВО, 1980.]. Disponível em: [https://www.studmed.ru/abulhanova-slavskaya-ka-deyatelnost-i-psihiologiya-lichnosti\\_4cf36e848c9.html](https://www.studmed.ru/abulhanova-slavskaya-ka-deyatelnost-i-psihiologiya-lichnosti_4cf36e848c9.html). Acesso em: 02 ago. 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. Advertência aos leitores do Livro I D'O capital. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. Livro 1, p. 56-85. *E-book*.
- ARAUJO, Elaine Sampaio. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 11 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mai. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp101.htm). Acesso em: 18 fev. 2019.
- BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) >. Acesso em: 18 fev. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008a. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jun. 2008. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1)>. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Auditoria coordenada educação: ensino médio / Instituto Rui Barbosa**. Brasília: TCU, 2014. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A24F0A728E014F0B2E7AEE35D3>>. Acesso em: 11/02/2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Proposta de emenda à constituição n. 241, de 15 de jun. de 2016. PEC 241. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal**. Câmara dos Deputados Federais. Brasília, p. 1-8, jun. 2016a. Disponível em: <[https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016](https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 set. 2016b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Proposta de emenda à constituição n. 55, de 26 de out. de 2016. PEC 55. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Senado Federal. Brasília, p. 37-47, out. 2016c. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=27/10/2016&paginaDireta=00037>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dez. de 2016. Novo regime fiscal, PEC do teto dos gastos públicos. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, p. 2-3, dez. 2016d. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=368>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Proposta de emenda à constituição n. 287, de 05 de jan. de 2017. PEC 287. **Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências**. Câmara dos Deputados Federais. Brasília, p. 1-1, dez. 2016e. Disponível em: <[https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016](https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fev. de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de**

**Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, fev. 2017a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de jul. de 2017. Reforma Trabalhista. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.** Brasília, p. 1-1, jul. 2017b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 595 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de Alfabetização.** Brasília: MEC, SAELF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/banners/click/30421>. Acesso em 29 out. 2019.

BUEY, Francisco Fernández. Marx e os marxismos: Uma reflexão para o século XXI. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas.** Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 203-221. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

CARCANHOLO, Reinaldo A. (org.). **Capital: essência e aparência.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre utopia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, ed. spel, p. 7-12, jul. 2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500003&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 19 out. 2019.

COELHO, Grasiela M. de S. **A felicidade em ser docente: vozes que ressoam no campus Amil Ferreira Sobral** [projeto de pesquisa de doutorado]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social: verso e reverso. In: DAVID, Célia Maria et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Unesp, 2015. cap. 6, p. 108-137. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/zt9xy/07>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, [19--]. 489 p.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental.** Moscu: Progreso, 1988. 279 p.

DIAS DE SOUSA, Waleska D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

DUARTE, Cidália *et al.* The early Upper Paleolithic human skeleton from the Abrigo do Lagar Velho (Portugal) and modern human emergence in Iberia, Proceedings of the National Academy of Sciences. **National Academy of Sciences**, Washington, v. 96, n. 13, p. 7604-7609, 1999. DOI <https://doi.org/10.1073/pnas.96.13.7604>. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/96/13/7604>. Acesso em: 10 out. 2019.

ENGELS, Friedrich. Derivação, ação recíproca e causação em uma perspectiva dialética (carta a F. Mehring). *In*: FERNANDES, Florestan (org.). **K. Marx, F. Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. cap. 4, p. 464-468.

EYNG, Ana Maria et al. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, out. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/07.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>

FERNANDES, Rubem César (org.). **Dilemas do socialismo**: a controvérsia entre Marx, Engels e os populistas russos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FEROLA, Bianca de C. **Contribuições para a didática desenvolvimental no ensino médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em biologia**. Monografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

FEROLA, Bianca de C. **O desenvolvimento integral na obra de L. V. Zankov (1957-1977)**: um olhar para os princípios e orientações metodológicas [dissertação de Mestrado]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

FERREIRA, Ione M. **Formação de professores e desenvolvimento da personalidade na Educação Infantil** [relatório de qualificação de doutorado]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

FERREIRA, Ione Mendes Silva; SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. A educação brasileira em tempos de reformas: retomando antigas reflexões sobre a politecnia, convite para uma nova resistência. *In*: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes (Org.). **Trabalho e educação**: teoria e resistência. Uberlândia: Navegando, 2018. cap. 7, p. 139-156. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-dinter>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *In*: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

FONTANA, Joseph. **História dos Homens**. Bauru: EDUSC, 2004.

FRANCO, Patrícia L.J. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; FEROLA, Bianca de Carvalho. Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por Unidades”. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 475-497, 2019. DOI <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19820>. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820>. Acesso em: 24 out. 2019.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. cap. 6, p. 69-85. ISBN 978-85-7485-236-2. Disponível em:

[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015\\_liv\\_jrabelo.pdf#page=70](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf#page=70).

Acesso em: 10 ago. 2019.

GALVÃO, Andréia. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280199>. Acesso em: 1 ago. 2019.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**.

Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

GÓIS, Luana Santana; RIBEIRO, Marivone Maria; MOTA, Luzia Matos. Educação para o mercado: ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-20, Publicação contínua 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1587>. Acesso em: 10 ago. 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654528>

GOLDER, Mario. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: Um homem em seu tempo**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004. 152 p.

GOENDER, Jacob. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JESUS, Sonia F. **Ensino desenvolvimental: uma intervenção didático-formativa junto a supervisores de ensino [projeto de pesquisa de doutorado]**. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out. 2014. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>>. Acesso em: 21 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LARENTES DA SILVA, Adriano. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413-247820180001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820180001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2019.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividade Consciência e Personalidade**. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins. [S. l.]: The Marxists Internet Archive, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>. Acesso em: 2 ago. 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan. 2012.

LIMA, Antonio Bosco de; MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA, Sarita Medina. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 181-197, maio. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639534>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LONGAREZI, Andréa M. **Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira**: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento [projeto de pesquisa]. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012, 2012.

LONGAREZI, Andréa M. **Didática desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do ensino fundamental, médio e superior** [projeto de pesquisa]. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2014.

LONGAREZI, Andréa M. **Intervenção didático-formativa: uma proposta metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental** [projeto de pesquisa]. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo: USP. Pós-doutorado, 2017a.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma didática desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. 1(1), 187-230, 2017b. Disponível em: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-

169768-1-PB%20(18).pdf > Acesso em: 06 jul. 2018.  
<https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Intervenção didático-formativa: uma possibilidade metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental.** (Relatório de Pesquisa). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. GUADALUPE, Sueli. (Org.) **Significado e sentido na educação para a humanização.** Marília: UNESP, 2019a. (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. GUADALUPE, Sueli. (Org.) **Significado e sentido na educação para a humanização.** Marília: UNESP, 2019b. (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental.** Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019c.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова: теоретика совместной деятельности. (Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta). **Культурно-историческая психология (Psicologia Histórico-Cultural)**, v. 14, p. 5-19, 2018. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140401>

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Waleska D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. **Linhas Críticas.** Vol. 24, 2019, p. 453-474. Disponível em: <  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635> > Acesso em: 05 mar. 19. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia J.L.; A.H. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). **Дубненский психологический журнал (Jornal de Psicologia de Dubna)**, Dubna/Rússia, n.1, 2015.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2012. 326 p. v. 1. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-464-3>

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, R.V. (Org.) . **Ensino Desenvolvimental**. Antologia. Livro 1 - 9788570784339. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017a. v. 1. 240p. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-433-9>

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017b.

LONGAREZI, Andréa M. Prefácio. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019b.

LONGAREZI, Andréa M.; SILVA, Diva S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia: EDUFU. Vol. 2, n.3, 2018, p. 571-590. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>> Acesso em: 21 mar. 2019. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>

LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 622 p. v. 2. ISBN 978-85-7559-353-0. *E-book*.

MARRA, José B. J. **Formação de formadores de professores para e por um Ensino Desenvolvimental de línguas**: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique [Tese de Doutorado]. 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: História crítica do pensamento econômico. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1980a. 447 p. v. 1.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: História crítica do pensamento econômico. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1980b. 435 p. v. 2.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: História crítica do pensamento econômico. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1985. 556 p. v. 3.

MARX, Karl. Karl Marx a Vera Zaslitch: fevereiro - março de 1881 - Primeiro rascunho. *In*: FERNANDES, Ruben César (org.). **Dilemas do socialismo**: a controvérsia entre Marx, Engels e os populistas russos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 175-185.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857 - 1858. Esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b. 1285 p. ISBN 978-85-7559-172-7. *E-book*.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 1493 p. Livro 1. *E-book*.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Derivação, ação recíproca e causação em uma perspectiva dialética (carta a F. Mehring). *In*: FERNANDES, Florestan (org.). **História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. cap. 4, p. 464-468.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Margarida Gaspar de *et al.* **A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão**: Dados nacionais do estudo HBSC 2018. Lisboa: Aventura Social, 2018. Disponível em: [http://aventurasocial.com/publicacoes/publicacao\\_1545534554.pdf](http://aventurasocial.com/publicacoes/publicacao_1545534554.pdf). Acesso em: 11 fev. 2019.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação. Resolução SEE nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial [do] Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 27 jan. 2016a. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado e Educação. Resolução SEE nº 3.205, de 26 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 26 dez. 2016b. Disponível em: <<http://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/images/resolucao-3205-26-12-2016.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1428>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PAULO NETTO, José. Introdução à obra de Marx. *In*: MARXISMO21. **Intervenções**: José Paulo Netto. [S. l.]: Marxismo21.org, [19??]. Disponível em:

<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/Introduc%C3%A3o-%C3%A0-obra-de-Marx-Jos%C3%A9-Paulo-Neto.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Hegel e Marx: a filosofia do direito hegeliano e a crítica de Marx (1843). *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 1, DVD 1** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002a. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv\\_8g&list=PLD493D90710CB2DA4&index=2&t=22s](https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLD493D90710CB2DA4&index=2&t=22s). Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Hegel e Marx: a filosofia do direito hegeliano e a crítica de Marx (1843). *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 1, DVD 2** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qvRWVt6OGc8&list=PLD493D90710CB2DA4&index=2>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Introdução: a especificidade da obra de Marx. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 2, DVD 1** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mvNjhpcWDic&list=PLD493D90710CB2DA4&index=3>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Introdução: a especificidade da obra de Marx. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 2, DVD 2** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M91xHCUsYyM&list=PLD493D90710CB2DA4&index=4>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Da filosofia à crítica da economia política. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 3, DVD 1** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hqXgrYQvQuU&list=PLD493D90710CB2DA4&index=5>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Da filosofia à crítica da economia política. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 3, DVD 2** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PtVpGzcyKJc&list=PLD493D90710CB2DA4&index=6>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. A crítica da economia política e a teoria social. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 4, DVD 1** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHtPvrWC5Ao&list=PLD493D90710CB2DA4&index=7>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. A crítica da economia política e a teoria social. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 4, DVD 2** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002h.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=e3qBole16qY&list=PLD493D90710CB2DA4&index=8>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Fundamentos teórico-metodológicos da crítica marxiana. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 5, DVD 1** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002i. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=uWJONc0fs40&list=PLD493D90710CB2DA4&index=9>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. Fundamentos teórico-metodológicos da crítica marxiana. *In*: CURSO: MÉTODO EM MARX, 2002, Recife. **Aula 5, DVD 2** [...]. Recife: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002j. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MFz587sxVGg&list=PLD493D90710CB2DA4&index=10>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1. n.1, p. 20-58. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>> Acesso em: 06 jul. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop\\_224.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2016. 408 p. v. 3. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-409-4>

PUENTES, Roberto Valdés.; LONGAREZI, Andréa Maturano. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

PUENTES, Roberto Valdés.; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017b, vol. 1. n.1, p. 9-19. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>> Acesso em: 06 jul. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017c. Disponível em <[http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_ensino\\_desenvolvimental\\_livro\\_ii\\_2015\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf)> Acesso em: 30 mai. 2019. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-409-4>

- PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: EDUFU, 2019. v. 6.
- RAMOS, Gustavo Teixeira; MELO FILHO, Hugo Cavalcanti; LOGUERCIO, José Eymard; RAMOS FILHO, Wilson. **O golpe de 2016 e a reforma trabalhista: narrativas de resistência**. Bauru: Canal 6, 2017. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181026045153/Golpe\\_de\\_2016.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181026045153/Golpe_de_2016.pdf). Acesso em: 1 ago. 2019. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx288>
- RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. O homem e o mundo. Moscou: Academia Russa de Ciências, [19--]. 142 p. [РУБИНШТЕЙН, С. Л. **Рубинштейн С. Л. Человек и мир**. Москва: Институт психологии РАН, [19--]; 142 p.]. Disponível em: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/chelovek-i-mir.html>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. **El pensamiento y los caminos de su investigación**. Tradução: Augusto Vidal Roget. Montevideo: Pueblos Unidos, 1959.
- RUBINSTEIN, J. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Tradução: Sarolta Trowsky. Habana: Pueblo y Educación, 1977. 767 p.
- RUBINSTEIN, Sérgio L. **O ser e a consciência**. Santa Maria de Lamas: Lisboa, 1968. 424 p.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: Objecto da Psicologia. Métodos da Psicologia. História da Psicologia. Lisboa: Estampa, 1972a. 169 p. v. 1.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: O problema da evolução em Psicologia. O desenvolvimento do comportamento e da psique nos animais. A consciência humana. Lisboa: Estampa, 1972b. 173 p. v. 2.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: Sensação e Percepção. Lisboa: Estampa, 1973a. 208 p. v. 3.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: A memória. A imaginação. O pensamento. Lisboa: Estampa, 1973b. 248 p. v. 4.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: A linguagem. A atenção. As emoções. A vontade. Lisboa: Estampa, 1973c. 253 p. v. 5.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: A actuação. A actividade. Lisboa: Estampa, 1973d. 161 p. v. 6.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**: A orientação da personalidade. As aptidões ou faculdades. Temperamento e carácter. A consciência de si da pessoa e a sua vida. Lisboa: Estampa, 1973e. 151 p. v. 7.
- RUBINSTEIN, Sergei L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUNTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia - Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. v. 4. cap. 4, p. 111-121. ISBN 978-85-7078-433-9.
- RUBINSTEIN, Sergei L. O problema da educação. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUNTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia - Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. v. 4. cap. 5, p. 123-130. ISBN 978-85-7078-433-9.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações** (v. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A Sociologia no Ensino Médio**: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; LONGAREZI, Andréa Maturano. A Sociologia no Ensino Médio: a fragilidade de sua presença como componente curricular e os desafios diante de seu desmantelamento. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; FALEIRO, Wender (org.). **Ensino Médio**: desafios e perspectivas. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2018. v. 9, cap. 1, p. 27-67. ISBN 978-85-7078-483-4. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/ensino-medio-vol-3-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 1 ago. 2019.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP: Ação Educativa, 1996.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2006. 152 p.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, jul./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-70122010000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003). Acesso em: 10 ago. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do ambiente na pedologia. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia - Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. v. 4. cap. 1, p. 15-38. ISBN 978-85-7078-433-9.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **7 aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedologia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 17-147. ISBN 978-85-7650-570-9. *E-book*.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas - IV**: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

ZILHÃO, João. The Lagar Velho Child and the Fate of the Neanderthals. **Athena Review**: Neanderthals Meet Modern Humans, [s. l.], v. 2, n. 4, 2001. Disponível em: <http://www.athenapub.com/AR/index8.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.