

A EXPERIÊNCIA DO APRENDIZ DE INTERAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE MUNDIAL NA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA NA RÚSSIA

LA EXPERIENCIA DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS DE PERSPECTIVAS MUNDIALES EN LA EDUCACIÓN HUMANITARIA EN RUSIA

THE LEARNER'S EXPERIENCE OF SOCIAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF WORLD OUTLOOK CRISIS IN HUMANITARIAN EDUCATION IN RUSSIA

Elena V. KOVALENKO¹
Sergey I. KURGANSKY²
Olga A. SOKOLOVA³

ABSTRACT: The relevance of the research is determined by the growing need for an updated methodology, theories, and technologies of social reproduction of the human being in the conditions of the worldview crisis of humanitarian knowledge and education in Russia. The aim of the study is to develop theoretical and methodological foundations and technological support for enriching the experience of social interaction used by future specialists in the humanities as a source and means of forming their worldview. Systemic, cultural-historical, comparative analysis and modelling are used to meet the aim of the study. Based on the results, the essential characteristics of the studied experience are determined; the acceptance of individual experience of social interaction as an integrative basis of the results of humanitarian education is argued. Conclusions are made about the methodological prerequisites for developing the pedagogical concept on the enrichment of social interaction experience for humanitarian profile students.

KEYWORDS: Humanitarian education. Experience. Social interaction. World outlook crisis.

RESUMO: *A relevância da pesquisa é determinada pela necessidade crescente de uma metodologia, teorias e tecnologias atualizadas de reprodução social do ser humano nas condições da crise da cosmovisão do conhecimento humanitário e da educação na Rússia. O objetivo do estudo é desenvolver fundamentos teórico-metodológicos e suporte tecnológico para o enriquecimento da experiência de interação social utilizada por futuros especialistas em humanidades como fonte e meio de formação de sua visão de mundo. Utiliza-se a modelagem sistêmica, histórico-cultural, de análise comparativa para atender ao objetivo do estudo. A partir dos resultados, são determinadas as características essenciais da experiência*

¹ Instituto de Direito Belgorod no Ministério de Assuntos Internos da Rússia em homenagem a I.D. Putilin, Belgorod – Rússia. Doutor em Pedagogia, Professora Associada do Departamento de Psicologia e Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3684-6767>. E-mail: rouser5450@list.ru

² Instituição educacional de ensino superior do orçamento estadual "Instituto Estadual de Artes e Cultura de Belgorod", Belgorod – Rússia. Doutor em Ciências Pedagógicas, Prof.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3600-3839>. E-mail: info@ores.su

³ Instituto Estadual de Artes e Cultura de Belgorod, Belgorod – Rússia. Doutora em Pedagogia, Professora Associada, Professora do Departamento de Pedagogia e Educação Profissional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8193-6489>. E-mail: olga9803284560@mail.ru

estudada; defende-se a aceitação da experiência individual de interação social como base integradora dos resultados da educação humanitária. São feitas conclusões sobre os pré-requisitos metodológicos para o desenvolvimento da concepção pedagógica sobre o enriquecimento da experiência de interação social para alunos com perfil humanitário.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação humanitária. Experiência. Interação social. Crise de visão de mundo.*

RESUMEN: *La relevancia de la investigación está determinada por la creciente necesidad de una metodología, teorías y tecnologías actualizadas de reproducción social del ser humano en las condiciones de la crisis de la cosmovisión del conocimiento humanitario y la educación en Rusia. El objetivo del estudio es desarrollar fundamentos teóricos y metodológicos y soporte tecnológico para enriquecer la experiencia de interacción social utilizada por los futuros especialistas en humanidades como fuente y medio de formación de su cosmovisión. Se utilizan análisis sistémicos, histórico-culturales, análisis comparativo y modelos para cumplir con el objetivo del estudio. Con base en los resultados, se determinan las características esenciales de la experiencia estudiada; Se argumenta la aceptación de la experiencia individual de la interacción social como base integradora de los resultados de la educación humanitaria. Se concluyen los prerrequisitos metodológicos para desarrollar el concepto pedagógico sobre el enriquecimiento de la experiencia de interacción social para estudiantes de perfil humanitario.*

PALABRAS CLAVE: *Educación humanitaria. Experiencia. Interacción social. Crisis del panorama mundial.*

Introdução

A esfera da educação, sendo parte integrante da cultura civilizacional, está plenamente exposta às regularidades e fatores de desenvolvimento civilizacional. Além disso, a educação cumpre a função de reflexão antecipatória desse processo em seus objetivos e conteúdos, proporcionando a preparação da geração mais jovem para a vida nas condições do futuro. Existe o grande risco de esta sociedade enfrentar uma crise de fundamentos de visão de mundo na perspectiva de médio prazo, na medida em que a estratégia de desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação humanitária antecipa e considera adequadamente as tendências de desenvolvimento da sociedade e as características etnoculturais deste processo.

Uma das principais tendências do sistema educacional mundial moderno é a sua globalização, o envolvimento da maioria dos sistemas nacionais no processo de integração e, assim, a expansão do espaço educacional comum. Para entender a direção e as forças motrizes desse processo, é necessário identificar alguns parâmetros do sistema: os portadores de propriedades e características da integridade dos elementos que formam esse sistema. A sua definição implica dois níveis de análise sistêmica dos elementos: o nível dos sistemas

educativos nacionais, que fazem parte do sistema global, e o nível do sistema educativo mundial globalizado. O fator determinante das diferenças entre os sistemas educacionais nacionais é o nível de desenvolvimento socioeconômico de seus estados. O mesmo fator é o principal para o processo de sua integração em um espaço educacional unificado.

O diferente grau de desenvolvimento econômico característico dos sujeitos dessas relações, que determina os tipos de tarefas dos sistemas nacionais de educação para a reprodução das forças produtivas domésticas, é típico das relações de mercado. Sob as condições de concentração global de capital, as fronteiras das economias nacionais são borradas levando ao surgimento de um único centro de poder entre as principais economias e atores do mercado financeiro, implementando seus próprios significados e interesses. As pretensões ao papel de regulador mundial de todas as esferas da vida humana naturalmente entram em contradições sistêmicas com os interesses e significados de outros sujeitos dessas relações, não preparados para o papel de objetos externos de gestão que lhes são atribuídos. Um soberano imaginário faz grandes esforços para suprimir a subjetividade dos estados individuais não apenas no nível de defesa de seus interesses nacionais, mas também no nível de sua identidade etnocultural, explicando isso através de que a diversidade cultural no mundo moderno impede o progresso humano. A esfera da educação não pode ficar fora dessas crescentes contradições: ela sofre a mesma pressão externa, a imposição de modelos educacionais e valores de mercado às vezes incompatíveis com os modelos e valores tradicionais dos sistemas educacionais nacionais.

Os sistemas globais de "educação de elite" e "educação para as massas" servem não apenas aos interesses das estruturas financeiras globais e dos clãs oligárquicos, mas também são uma ferramenta poderosa para aumentar a divisão social, fortalecendo a desigualdade econômica e social em face da crescente concorrência redução do emprego. O ritmo de desenvolvimento tecnológico e informacional da sociedade está se acelerando. Isso representa um desafio para o sistema educacional acelerar a formação do ser humano ao longo de suas vidas. O objetivo é a sua preparação para a atividade laboral em condições de profundas e rápidas mudanças estruturais na área do emprego e na ordem social das forças produtivas. Princípios de economia e acessibilidade da educação determinaram a escolha da estratégia de desenvolvimento educacional em favor da orientação sobre as necessidades situacionais de um empregador em detrimento da componente humanística da educação da geração jovem que entra na sua atividade profissional na era do agravamento das contradições globais e crescente incerteza do futuro.

A crise da visão de mundo se manifesta no fato de que os ideais, valores, crenças, conhecimento da sociedade e das pessoas que a compõem não correspondem à complexidade das tarefas atuais para superar a instabilidade da civilização moderna. Uma visão de mundo só adquirirá a função de estabilizador da sociedade se a maioria das instituições sociais, inclusive a educação, voltadas hoje para o desenvolvimento de um consumidor humano, mudarem o principal vetor de sua reprodução. A implementação da estratégia de desenvolvimento “requer uma nova visão de mundo e suporte ideológico, que sempre estiveram inseridos na esfera da educação” (LEPSKY, 2014, tradução nossa). O sistema de educação, como instituição social, torna-se dependente do conformismo civilizacional geral, que se torna um atrator sinérgico que integra as características e tendências essenciais da sociedade de consumo. Atuando a favor da ideologia do mercado liberal, a educação reproduz uma visão de mundo consumista que gera consumo desenfreado e ociosidade infantil, reduzindo o valor do homem ao seu bem-estar material e condenando-o a um ciclo contínuo de trabalho em prol do consumo. Isso leva a uma crise na esfera espiritual e moral de um indivíduo, cujo desenvolvimento é a missão tradicional da educação nas humanidades. A superação da crise da educação em humanidades requer uma visão de mundo clara e fundamentos metodológicos de suas pesquisas, novas ideias e estratégias educacionais. Como um dos meios alternativos para melhorar a formação profissional de futuros especialistas na área de humanidades, consideramos o enriquecimento de sua experiência de interação social, que contém um componente básico de visão de mundo.

Objetivo da pesquisa

O objetivo do estudo foi desenvolver fundamentos teórico-metodológicos e suporte tecnológico para o processo de enriquecimento da experiência de interação social de futuros especialistas na esfera das humanidades como fonte e meio de formação de sua visão de mundo.

Metodologia e métodos de pesquisa

A base metodológica da pesquisa foi a teoria da abordagem sistêmica e os princípios básicos da dialética contribuindo para a definição de manifestações e fatores de fenômenos de crise de natureza cosmovisão na sociedade e na educação humanitária. Os dados empíricos sobre o estado da visão de mundo dos alunos foram estudados usando métodos sistêmicos, históricos e comparativos, as características essenciais da visão de mundo, seus conceitos e tipos de conhecimento humanitário. Também foram estudadas as bases conceituais da

superação da crise de visão de mundo na educação por meio do enriquecimento da experiência individual de interação social entre os alunos.

A crise do panorama mundial do conhecimento humanitário e da educação

O estado atual da educação humanitária é significativamente influenciado pelo nível de desenvolvimento do conhecimento sócio-humanitário, a necessidade objetiva da sociedade de especialistas humanitários e a atitude dos representantes de profissões técnicas e econômicas em relação ao conhecimento humanitário. O século XXI, declarado pela UNESCO como o século do conhecimento humanitário na ciência e na educação, não correspondeu às expectativas. Após uma série de guerras devastadoras, que mostraram a verdadeira dimensão das ameaças internas à humanidade, o fim da Guerra Fria, surgida no final do século passado, reavivou a busca científica por novos fundamentos conceituais de interação entre grandes e pequenos sistemas sociais. Isso, segundo I. Wallerstein, o fundador da abordagem de sistemas-mundo, garantiu a prioridade do desenvolvimento do conhecimento humanitário na ciência (WALLERSTEIN, 2004).

A determinação dos objetivos e significados da educação humanitária moderna é impossível sem uma ideia geral do campo sujeito do conhecimento humanitário localizado entre a pessoa e o mundo, ou, mais precisamente, nas áreas de conhecimento natural, social e intrapessoal. A metodologia de cognição de cada um deles é caracterizada por tipos de relações entre um sujeito e um objeto de cognição, coincidindo positivamente com os períodos de desenvolvimento da metodologia científica atribuído por V. S. Stepin (2003). Os objetos de cognição das ciências naturais são separados de seu pesquisador, ocupando a posição de um observador focado na verdade objetiva (período clássico). Objetos, processos e fenômenos sociais são aproximados ao seu conhecedor incluído em sistemas sociais e comunidades, esclarecendo leis objetivas e condições de desenvolvimento de objetos, e construindo meios de mudança de objeto com respeito a essas condições (período não clássico). O objeto da esfera intrapessoal da cognição coincide com o sujeito da cognição. As relações entre o objeto e o sujeito são construídas na base sujeito-sujeito com a orientação valor-semântica da pesquisa (período pós-não clássico). Observando a crescente ênfase da pesquisa no período da racionalidade científica pós-não clássica nos processos comunicativos dos sujeitos que formam a realidade, V. E. Lepsky destaca os problemas da “interação polissubjetiva” e do “ambiente polissubjetivo” (LEPSKY, 2014). A base dessa classificação é o tipo de interação; é aplicável

também para níveis de experiência de interação social (níveis objeto-sujeito, sujeito-sujeito, polissubjetivos) (KOVALENKO, 2017).

O conhecimento sócio-humanitário moderno enfrenta o problema metodológico da objetividade dos estudos da realidade sócio-humanitária baseados em noções científico-naturais. De acordo com I. S. Valitov, "todas as tentativas de julgar os fenômenos sócio-humanitários com base em noções científicas naturais estão fadadas ao fracasso porque um ser humano é mais um produto do trabalho coletivo e das interações coletivas conscientes e refletidas do que da interação biológica" (VALITOV, 2003, tradução nossa).

Nas condições modernas, a aplicação de conceitos e teorias tradicionais das ciências sociais construídas sobre hipóteses e provas de sua consistência torna-se improdutivo. O problema da nova identidade russa, que não se enquadra nos modelos culturais e históricos existentes no Ocidente e no Oriente, coloca ao conhecimento humanitário a tarefa de compreensão holística da situação geopolítica emergente e do lugar do mundo russo nela (VALITOV, 2003).

Sob as condições de agravamento das contradições geopolíticas e o crescente isolamento da Rússia da comunidade ocidental dos países desenvolvidos, a gama de problemas econômicos, políticos, sociais e culturais está se expandindo muito; a solução para este problema só é possível com base em modos de interação social, parceria e diálogo. A sociedade russa precisa cada vez mais de ideias humanitárias modernas e eficazes, projetos de mudanças sociais radicais, novas orientações de metas e significados sociais. Analisando os resultados dos estudos históricos dos significados russos ao longo do último milênio, A. A. Irkhin deduz "seus três contextos exigidos pela maioria absoluta da população: 1) a demanda por um grande poder; 2) a demanda por justiça social; 3) a demanda por uma autoridade central forte para implementar os dois primeiros objetivos". Tendo feito sua escolha civilizacional no início do século XXI para se integrar à civilização europeia ocidental, a Rússia adotou modelos sociais ocidentais e valores liberais, em grande parte contrários aos valores tradicionais do mundo russo. O Ocidente escolheu cooperar com a Rússia tornando-a inimiga, fechando as portas para a integração.

A instituição social da educação, condição fundamental para a formação e desenvolvimento da "humanidade" no homem, estava ameaçada. As recentes "revoluções coloridas" e a "Primavera Árabe" mostraram com que facilidade grandes grupos de jovens podem se tornar instrumentos obedientes nas mãos de organizadores de movimentos de protesto usando tecnologias sociais modernas. Esse controle sobre a consciência pública dos jovens leva à penetração e disseminação entre eles de ideias e símbolos extremistas que assumem os

contornos de uma subcultura ultramoderna que consiste em comportamento de protesto e autoafirmação. Um claro déficit no ambiente juvenil de formas de atividade conjunta socialmente aprovadas e individualmente aceitáveis cria condições favoráveis para o envolvimento de adolescentes em comunidades de rede duvidosas.

Formas ultrapassadas de educação patriótica estadual escolar e universitária não encontram uma resposta ativa nas mentes da geração mais jovem. A contradição na essência do patriotismo entre o amor à pátria e ao Estado torna-se cada vez mais evidente no sistema de educação patriótica. O sentimento de amor pela terra natal, pelo lugar onde se cresceu e pelas pessoas ao seu redor nasce em um nível individual, pessoal e é uma manifestação das origens da "humanidade" no ser humano. O processo formalmente organizado de cultivar nos alunos um sentimento de amor ao Estado e às autoridades no nível das aulas planejadas é de natureza obrigatória e visa mais à formação de lealdade e obediência às autoridades existentes. Ao mesmo tempo, as reformas da educação russa, cuja estratégia liberal foi estabelecida na década de 1990, continuam a se desenvolver, trazendo seu estado de crise ao nível de uma ameaça à segurança nacional.

A dinâmica acelerada dos processos sociais exige que o pensamento humanitário os analise de maneira oportuna e profunda, determine as regularidades das mudanças em curso, o grau e os mecanismos de sua condicionalidade pelos fenômenos das culturas tradicionais e da ordem mundial global emergente. O conhecimento humanitário não estava pronto para a análise holística, prognóstica e diálogo de visão de mundo sob as condições da disseminação de "visões relativistas na filosofia da ciência e na filosofia da cultura". Segundo V. A. Lektorsky (2015, tradução nossa), isso se manifesta na "ausência de verdade comum e na presença de cada conceito e sistema de visões com sua própria verdade e realidade, seus próprios critérios de avaliação" (Relativism as a Disease of Modern Philosophy). A necessidade de superação da autocontenção do saber humanitário do ramo é ocasionada pelo agravamento do "problema de recriar o potencial espiritual e moral do homem e da sociedade" (ARUTYUNYAN, 2019). A imagem e o modelo de pessoa tecnogênica (FRANK, 1996), capaz de resolver produtiva e racionalmente os problemas econômicos e produtivos modernos, está se enraizando no conhecimento humanitário; isso leva ao obscurecimento da função essencial da educação - a reprodução sociocultural do homem. O estreitamento do resultado educacional ao nível das competências, que, segundo os idealizadores dos padrões educacionais modernos, são requisitos prospectivos para um ser humano em condições de incerteza, desafios globais e autodesenvolvimento espontâneo, definem o vetor das reformas educacionais na Rússia. O foco avançado da educação na preparação de um futuro ser humano para atividades socioculturais e

inovadoras em condições de incerteza e autodesenvolvimento descontrolado de sistemas sociais e biossociais está se tornando cada vez mais declarativa por natureza. A prática educativa subordinada a procedimentos burocráticos de regulação e controle demonstra “totais rupturas da profunda integridade ontológica “homem – visão de mundo – educação – cultura” (ARUTYUNYAN, 2016, tradução nossa).

Em todos os momentos, as mudanças sistêmicas na educação tiveram um impacto significativo no estado da sociedade, cultura, economia de cada país e "a matriz cultural de seu desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento humano" (LYUBIMOV, 2014, tradução nossa). Explorando as causas da crise de visão de mundo do homem moderno, V. Kargopolov a considera no contexto histórico da crise do sistema da Nova Era após a crise do mundo antigo durante a transição para o cristianismo e durante a transição da Idade Média para a Nova Era. Com base no tratado do grande pensador espanhol Ortega y Gasset, *Around Galileu*, o autor considera o paradigma cognitivo como o determinante básico dessas crises. À medida que seu potencial progressivo se esgota, entra em conflito com a nova realidade. Assim, a ciência, que foi considerada como uma forma secundária de conhecimento após a teologia e a filosofia antes do Renascimento, ganhou a maior autoridade a partir do século XVII, deslocando "a fé em Deus e a revelação divina, que era o principal conteúdo ideológico daquela época" (KARGAPOLOV, 2014, tradução nossa). A transição da fé para a ciência marcou a passagem de um homem de fé para um homem de pensamento, que alcançou, graças ao método científico de conhecimento (DESCARTES, 1640), um florescimento inédito das ciências, dos ofícios e da revolução científica e tecnológica.

De acordo com as exigências da ciência, a visão de mundo do homem moderno deve ser caracterizada pela certeza, clareza e inequívoco de visões sobre o mundo na compreensão da realidade como um todo. No entanto, na vida real, a situação é oposta: não há orientações de valores claras e inequívocas; os critérios de avaliação são confusos; padrões duplos são implementados em vez de regras e normas de vida geralmente aceitas; a lei e o estado protegem os interesses da minoria dominante; a maioria trabalhadora está ainda mais afastada da gestão real da vida pública, perdendo orientações básicas de vida. O paradigma educacional do século XX se esgotou e, como dizia Einstein, não podemos resolver problemas no mesmo nível em que foram formados. Há uma necessidade urgente de mudar os referenciais educacionais estratégicos e a transição de modelos básicos de produção e consumo insustentáveis para modelos de desenvolvimento social sustentável baseados no respeito ao meio ambiente (não apenas natural, mas também social), alcançando o entendimento mútuo e a estabilidade social, uma apenas ordem mundial. A Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI

focaliza a educação no fortalecimento das funções associadas ao serviço da sociedade e na aplicação de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares ao estudo dos problemas e contradições da realidade social.

O novo paradigma cognitivo pode levar a uma crise de visão de mundo de compreensão de sistemas sociais supercomplexos e restaurar a reprodução social de uma pessoa decente e digna de altas qualidades mentais de ser honesto, gentil e generoso, respeitoso com os outros e capaz de lidar com seus interesses. Consiste (KARGAPOLOV, 2014) na transição da dominação do método científico e racional de conhecimento para o poder da razão vital em uma verdadeira compreensão da essência do homem e do sentido de sua existência.

Experiência individual de interação social como base integradora para os resultados da educação humanitária

A crise das bases da visão de mundo é ainda mais aguda no conhecimento científico pedagógico, que resolve os problemas da educação e do desenvolvimento humano. Torna-se confinado dentro da matriz disciplinar clássica com sua rede rigidamente definida de prescrições de natureza conceitual, metodológica e instrumental. Um lugar importante nesse processo ocupa o problema de uma imagem holística do mundo, generalizações simbólicas, mecanismos de destaque, significados civilizacionais e ameaças dos processos de globalização. A ciência pedagógica busca ativamente as bases e formas de integração do resultado educacional, proporcionando aos alunos a oportunidade e capacidade de compreender e prever os processos modernos de transformação e movimento contraditório de instituições econômicas e políticas centenárias e do Estado que não se encaixam em seus modelos tradicionais. Um papel especial na metodologia desse processo pertence à filosofia, que anteriormente resolvia esses problemas de maneira bastante inequívoca no nível da visão de mundo racional. A filosofia moderna é caracterizada por uma ampla gama não apenas de abordagens alternativas para a previsão do desenvolvimento de sistemas globalizantes, mas também "opções para ver os estados e as formas de movimento global adicional a partir da perspectiva de diferentes culturas civilizacionais" (STAROSTIN, 2015, tradução nossa). Segundo A. M. Starostin, "o problema da base e especificidade do pensamento e do conhecimento filosófico e ideológico está entrando em uma nova rodada de seu desenvolvimento e influência" (STAROSTIN, 2015, tradução nossa). Nas coordenadas "Oeste-Leste-Rússia", a abordagem civilizacional, ou paradigma civilizacional, está se tornando bastante completa e significativa em várias correntes filosóficas. Os estudos do fenômeno da identidade civilizacional realizados pelo autor e sua

escola científica demonstram de forma convincente a produtividade e as perspectivas das direções discursiva-cognitivas e civilizacional-axiológicas do desenvolvimento filosófico na Rússia, no Ocidente e no Oriente. Isso também deve ser totalmente aplicado às ideias filosóficas sobre a experiência social humana, incluindo a experiência de interação social.

Nos estudos psicológicos sobre os problemas da interação social entre os jovens há uma preocupação com o impacto do ciberespaço na natureza emocional da interação. O tema da pesquisa é mais frequentemente a inteligência social, que inclui habilidades (MAYER *et al.*, 2016), traços de personalidade (PETRIDES *et al.*, 2007), habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motivações (ESNAOLA *et al.*, 2017).

P. Bar-On estuda as competências, habilidades e habilidades emocionais e sociais como parte da inteligência emocional, refletindo a eficácia da compreensão e expressão de si de um sujeito, da compreensão dos outros e da interação com eles (BAR-ON, 2006). J. Mayer e P. Salovey considerando a inteligência emocional e social destacam a gestão das próprias emoções como um fator significativo na interação interpessoal (DEWEY, 2001).

Abordagens mais amplas para compreender a experiência procedem das intenções da atividade realizada: tanto a cognição quanto a transformação do mundo externo (experiência cósmica), ou o domínio do mundo interno, pessoal (experiência de transformação espiritual). O conteúdo da experiência é uma variedade de operações, ações, condições, algoritmos, métodos etc., que formam uma "situação cognitiva" em sua organização sistêmica. É uma situação de reflexão mental da atividade, assumindo várias formas cognitivas (sensações, conhecimentos, memória motora e emocional, competência, estados de consciência, técnicas de ação etc.). A. M. Starostin destaca um conjunto de valores essenciais da experiência, adquirindo o significado de funções em determinados contextos e formações de sistemas. A experiência é considerada como: conhecimento, método de obtenção do conhecimento, valor, base de problematização, critério, ferramenta de estabelecimento de metas, ferramenta de regulamento interno, base de generalizações e sistema de técnicas. Esta longe de ser uma gama completa de significados (funções) da experiência e a natureza limitante desta categoria, mas permite-nos considerar a "experiência" no nível filosófico como uma das bases integradoras dos resultados da educação humana.

Aplicada às realidades da interação social, a experiência individual contém experiências cognitivas, filosóficas, reflexivas, religiosas, espirituais, morais, de pensamento-atividade, reguladoras e outras experiências formadas na prática social humana. Um papel especial na formação da visão de mundo de um aluno como um conceito holístico de suas

ideias sobre o mundo circundante e a localização de uma pessoa nele pertencem à experiência filosófica que abrange e inclui conscientemente conhecimentos, impressões, imagens, padrões, normas, regularidades, leis de origem externa e intrasubjetiva. O objetivo é problematizar as situações e relações sociais investigadas em sua plenitude e integridade (STAROSTIN, 2015, tradução nossa).

A experiência de filosofar determina os contornos e a profundidade da visão de mundo do indivíduo, dá-lhe posições e julgamentos de visão de mundo sistemáticos e rigorosos. O academicismo e o sujeitocentrismo do ensino de filosofia no ensino superior, infelizmente, não formam um nível operacional de compreensão e distinção de diferentes tipos de discurso filosófico, diferentes modelos de lógica filosófica de identidade, contradições e semelhança de situações da vida real de relações interpessoais e interação empresarial. Por causa dessa barreira operacional, o processo de se tornar e desenvolver o pensamento crítico dos alunos, sua capacidade de construir sistematicamente modelos multidimensionais de objetos sociais complexos e autodeterminação social em uma sociedade em mudança é prejudicada.

A categoria filosófica de "experiência" reflete a integridade e universalidade da atividade humana, unindo conhecimentos, habilidades, habilidades, sentimentos, vontade, e é definida por J. Dewey "como reflexo sensual-empírico do mundo externo como interação e resultado dessa interação" (DEWEY, 2001, tradução nossa). O modelo básico de experiência individual de interação social permite proporcionar a integridade de seu sistema a partir de estreitas conexões funcionais entre elementos dos subsistemas que o formam na prática social: atividade, consciência e personalidade. Deste ponto de vista, a experiência de interação social se reflete em três subestruturas de personalidade que cumprem condicionalmente em nosso conceito a função de forma-portadoras de seu conteúdo de atividade: o componente valor-significativo (núcleo); o componente de atividade de pensamento; o componente de atividade regulatória. Os conteúdos dos componentes são elementos funcionais da atividade gerencial: estabelecimento de metas, tomada de decisão, regulação da atividade conjunta. As funções integrais dos componentes da experiência na interação social como sistema de ordem superior são, respectivamente: visão de mundo, reflexiva e reguladora.

Enriquecendo a experiência de interação social pessoal

A formação da experiência de interação social, sendo a base primária da socialização da personalidade, ocorre no período da adolescência de forma espontânea, ao acaso, sem influência proposital dos professores. Os seus elementos individuais são objeto de educação, formação e

educação dentro da formação díspar de competências sociais e desenvolvimento de algumas características cognitivas, motivacionais e comportamentais dos alunos. Personalidade é

a capacidade de uma pessoa atuar como portador autônomo da experiência universal e historicamente desenvolvida pelas formas de comportamento e atividade da humanidade e é representada por três níveis hierárquicos: o nível das estruturas nucleares, o nível de atitude da personalidade em relação ao mundo e o nível de estruturas expressivo-instrumentais (LEONTIEV, 1993, tradução nossa).

A experiência de interação social é refletida e acumulada nessas estruturas nas formas mentais correspondentes, formando os componentes acima mencionados condicionalmente delimitados. Sua hierarquia permite modelar a orientação de suas relações funcionais-regulatórias - desde subestruturas nucleares internas até subestruturas expressivo-ativação externas. Levando-se em consideração a orientação bilateral dessas conexões (ANOKHIN, 1984), o reflexo da prática social na consciência do indivíduo ocorre na direção oposta das estruturas expressivo-instrumentais envolvidas em uma situação social até seu núcleo. Na esfera intermediária das relações com o mundo há codificação e decodificação de elementos da realidade social no nível de sistemas de signos e construções de atividade intelectual, reações expressivas e comportamento de uma personalidade, sua seleção, avaliação, previsão e tomada de decisões regulatórias em a estrutura de valores e imperativos semânticos de uma personalidade.

Simultaneamente ao processo operacional-regulatório do comportamento da personalidade em uma situação social nesta esfera, há a interpretação, seleção e reestruturação dos elementos da experiência (conhecimentos, habilidades, posse de caminhos) e sua concentração até o nível dos elementos nucleares com o envolvimento posterior nas estruturas nucleares da personalidade, ou seu envio para informações de massas de memória como irrelevantes para uma situação, ou seu deslocamento e utilização (esquecimento) (KOVALENKO, 2019).

Baseando-nos nas disposições da abordagem sistema-mente-ação de G. P. Shchedrovitsky (SHCHEDROVITSKY, 2010), acreditamos que o enriquecimento da experiência individual de interação social é um processo proposital de sua formatação reflexiva, saturação diferenciada de elementos estruturais da experiência com esquemas de conhecimento, atividade de pensamento e outras construções de atividade intelectual com sua subsequente concentração e integração no valor e nas subestruturas semânticas da personalidade. A formatação da experiência individual de interação social é realizada com base em seu valor e

matriz semântica formada por valores básicos em coordenadas de objetivos, meios e significados de interação social (KOVALENKO, 2019).

No processo de enriquecimento da experiência, um campo conceitual de interação social é formado na consciência de uma pessoa que aprende na forma de um sistema de conceitos que refletem e concretizam valores, objetivos, significados, estratégias de interação, formas e meios de regulação do comportamento social e atividade conjunta. O domínio dos alunos de tal sistema de conceitos configura o campo cognitivo da experiência, conceitua o intelecto social e forma o sujeito e o conhecimento do processo de interação social e a linguagem desta área de assunto.

As formas de expressão dos conceitos na interação social são diversas: na linguagem natural são denotadas por termos, nomes, definições, na linguagem de análise gráfica de situações sociais são denotadas por signos, rótulos, figuras, diagramas e outras formas gráficas. A forma de expressão do conceito também é a linguagem corporal: gestos, expressões faciais, movimentos corporais e outros meios não verbais de comunicação.

Um dos mecanismos de melhoria da experiência individual de interação social é o "enriquecimento dos fundamentos de valor da existência humana mudando no mundo moderno com velocidade sem precedentes e influenciando significativamente essa própria existência, transformando a realidade social" (BAYEVA, 2003, tradução nossa). Uma pessoa forma seu espaço social, um campo social penetrado por interdependências de sujeitos em interação a partir do sistema individual estabelecido de valores e significados de vida (EGOROV, 2020). O enriquecimento da experiência estudada também é realizado por meio da formação do complexo de habilidades praxiológicas na escolha de algoritmos de análise de sistema de uma situação, desenvolvimento de estratégias e variantes de ações nas condições de diferentes tipos de dependências e influências não autorizadas e indesejáveis; e também habilidades de tomada de decisões regulatórias (STAROSTIN, 2012).

Uma importante tarefa pedagógica de enriquecer a experiência de interação social do aprendiz é dominar as formas de auto-organização da própria atividade e regulação conjunta da atividade interconectada com base em algoritmos de controle, dominar as formas de regulação emocional e volitiva de seus estados, estabelecer e manter confiança relacionamentos.

Além de aprimorar os elementos da experiência de interação social, o processo de seu enriquecimento cumpre a metafunção de desenvolver a subjetividade, a coexistência e a reflexividade da personalidade do aprendiz.

Conclusão

O desenvolvimento sustentável da sociedade na perspectiva de longo prazo é em grande parte determinado pela capacidade da educação humanitária de prever e refletir adequadamente as tendências, regularidades, características etnoculturais desse processo em seus objetivos e conteúdo e preparar as gerações mais jovens para a vida em as condições do futuro. A educação humanitária russa contemporânea é incapaz de cumprir essa função social devido à sua condição de crise que se manifesta na ausência de ideias claras no conhecimento humanitário sobre as regularidades e estratégias de desenvolvimento do Estado, sociedade civil, economia e cultura nas condições da globalização. Além disso, parte do problema está na imprecisão e incerteza dos objetivos educacionais, na baixa qualidade do processo de reprodução social da pessoa do futuro.

Um fator significativo na crise da educação humanitária é o domínio da função externa dos serviços educacionais. Esses serviços são orientados para as exigências de um empregador em detrimento do componente humanístico de educar um sujeito que deve comandar sua própria vida, capaz e pronto para a transformação criativa do ambiente social e para a consolidação da sociedade russa. Sob as condições de implementação de padrões educacionais orientados para a competência do ensino superior, o problema da integridade do sistema do resultado educacional é agudo. Esse resultado deve garantir a aprendizagem produtiva da experiência social das gerações anteriores e o desenvolvimento da experiência individual de interação efetiva com pequenos e grandes sistemas sociais e biossociais em condições de incerteza e complexidade crescente.

Como resultado educacional integrado, propomos a experiência de interação social de futuros especialistas da área de humanidades, que entendemos como uma formação dinâmica, multinível, sistêmica, pessoal e de atividade, que é um traço mental da experiência humana da prática social. Suas formas elementares são os subsistemas biossociais correspondentes da personalidade. A formação e o desenvolvimento dessa experiência ocorrem no processo educacional tradicional de forma espontânea, inconscientemente, sem influência e monitoramento pedagógico proposital.

São propostas as bases conceituais de enriquecer a experiência individual de interação social com base em sua matriz valor-semântica, campo conceitual de interação social e recursos regulador-comunicativos de uma personalidade. Os mecanismos de formatação reflexiva da experiência, saturação diferenciada de seus elementos por construtos de atividade intelectual e modos de ação, conceituação de elementos de experiência e sua integração nas subestruturas

peçoais estáveis nas condições do ambiente cultural-educacional multissujeito devem ser usados.

As disposições enunciadas no artigo fazem parte da base teórica e metodológica para a construção de um conceito pedagógico sobre o enriquecimento da experiência de interação social de um futuro especialista na área das humanidades.

REFERÊNCIAS

ANOKHIN, P. K. Ideas and Facts in the Development of the Theory of Functional Systems. **Journal of Psychology**, v. 5, p. 107-118, 1984.

ARUTYUNYAN, M. P. **Phenomenon of world outlook**: Historical-philosophical and methodological analysis: monograph. Khabarovsk: Khabarovsk Regional Museum named after N. I. Grodekov, 2016. 336 p.

ARUTYUNYAN, M. P. Spiritual and moral potential of Russia in self-preservation of the value world of culture. **Power and Management in the East of Russia**, v. 2, n. 87, p. 107-116, 2019.

BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. **Psico-thema**, v. 18, p. 13-25, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/727/72709503/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BAYEVA, L. V. Value bases of being. **Bulletin of the OGU**, n. 4, p. 15-19, 2003.

DEWEY, J. **Reconstruction in Philosophy**. Moscow, Logos, 2001. 162 p.

EGOROV, E. D. **Praxiology**: The bases of theory. Part 2: Subjects of relations. Moscow: Justizinform, 2020. 238 p.

ESNAOLA, I. *et al.* The development of emotional intelligence in adolescence. **Anales de Psicología**, v. 33, n. 2, p. 327-333, 2017.

IRKHIN, A. A. **Russia needs new meanings of development**. [n./d.]. Disponível em: <https://www.cont.ws/@alex/182287>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KARGAPOLOV, V. P. **Path without Illusions**. 2014. Disponível em: <http://kargapolov.spb.ru>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KOVALENKO, E. V. Enriching the social interaction experience of a future specialist: theoretical aspect. **Scientific journal of Belgorod State University. Series: Humanities**, v. 38, n. 4, p. 605-613, 2019.

KOVALENKO, E. V. Formation of social interaction experience of a future specialist in the university: methodological preconditions of research. **International Journal of Applied and Fundamental Research**, n. 12, p. 352-356, 2017.

LEKTORSKY, V. A. (Ed.) **Relativism as a Disease of Modern Philosophy**. Moscow: Kanon+ ROOI Rehabilitation, 2015. 392 p.

LEONTIEV, D. A. **An Essay on the Psychology of Personality**. Moscow: Meaning, 1993. 43 p.

LEPSKY, V. E. On the way to the management of education as a self-developing environment. **Sociology of Education**, n. 10, p. 4-24, 2014.

LYUBIMOV, L. L. **Education Strategy XXI**. Discussion version. Foreign Defence Policy Council. 2014. Disponível em: <http://svop.ru/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MAYER, J.; CARUSO, D.; SALOVEY, P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290–300, 2016. DOI: 10.1177/1754073916639667 Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073916639667>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PETRIDES, K. V.; PITA, R.; KOKKINAKI, F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. **British Journal of Psychology**, v. 98, n. 2, p. 273-289, 2007.

SHCHEDROVITSKY, P. G.; DANILOVA, V. L. **Gheorghiy Petrovich Shchedrovitsky**. Moscow: ROSSPEN, 2010. 600 p.

STAROSTIN, A. M. **Philosophical innovations in the cognitive and praxiological context**. 2012. 368 p.

STAROSTIN, A. M. World outlook Experience in the System of Social Practice: Civilizational Context. **Sotsium i Power**, v. 6, n. 5, p. 16-22, 2015.

STEPIN, V. S. **Theoretical Knowledge**. Moscow: Progress-Tradition, 2003.

VALITOV, I. S. **The Third Russian Philosophy: Actually Methodology**. G.P. Shchedrovitsky Institute for Development. 2003. Disponível em: <https://www.fondgp.ru/old/lib/seminars/2003-2004/xchten/5.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

WALLERSTEIN, I. **The end of the world as we know it**. Social Science for the XXI century. Moscow: Logos, 2004. 368 p.

Como referenciar este artigo

KHARKOVSKAYA, E. V.; POSOKHOVA, N. V.; EFREMOVA, N. V.; MIROSHNICHENKO, E. V. A experiência do aprendiz de interação social no contexto de crise mundial na educação humanitária na Rússia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 6, p. 3568-3584, dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.6.16117>

Submetido em: 13/03/2021

Revisões requeridas em: 26/07/2021

Aprovado em: 28/11/2021

Publicado em: 30/12/2021

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

