

Aprendizagem desenvolvimental no sistema de formação de especialistas em profissões no campo da Socionomia¹

Developmental learning in the training system for specialists in professions in the field of Socionomy

Yuri Mikhailovich Shvalb²

RESUMO

O artigo examina o problema de transferência e possibilidades de ampliação dos princípios e da tecnologia³ da aprendizagem desenvolvimental além das fronteiras da escola primária e da educação escolar. Está comprovado que a estrutura lógica dos processos de formulação e resolução de tarefas de estudo, desenvolvida por V. V. Repkin, está de acordo com a abordagem baseada em competências nos sistemas educativos orientados para a prática. Mostra-se a possibilidade de implementação da tecnologia da aprendizagem desenvolvimental na formação profissional de psicólogos e assistentes sociais em instituições de nível superior.

Palavras-chave: Aprendizagem Desenvolvimental; Atividade de Estudo; Competência; Formação profissional; Desenvolvimento psicológico.

ABSTRACT

The article examines the problem of transferring and expanding the possibilities of applying the principles and didactics of developmental learning beyond the borders of not only primary school, but all school education. It has been proven that the logical structure of the processes of formulating and solving study tasks, developed by V.V. Repkin, is in line with the competency-based approach in practice-oriented education systems. The possibility of implementing developmental learning didactics in the professional training of psychologists and social workers in higher education institutions is shown.

Keywords: Developmental Learning; Study Activity; Competence; Professional qualification; Psychological development.

¹ Tradução e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes.

² Doutor em Ciências Psicológicas. Professor do Departamento de Serviço Social, Faculdade de Psicologia, Universidade Nacional Taras Shevchenko de Kiev, Ucrânia. Área de interesse científico: psicologia da atividade de estudo de escolares e estudantes; mecanismos psicológicos de estabelecimento de objetivos; desenvolvimento da consciência profissional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9110-3651>. E-mail: shwalb2012@ukr.net.

³ O termo russo empregado pelo autor é “Технология” (Tecnologia), que é pouco comum no contexto brasileiro. Ele significa um conjunto de métodos e ferramentas para alcançar o resultado desejado; em sentido amplo - a aplicação do conhecimento científico para resolver problemas práticos. A tecnologia inclui métodos de trabalho, seu modo, sequência de ações. De acordo com o Dicionário Filosófico, editado por I. T. Frolov, “a tecnologia é um sistema complexo em desenvolvimento de artefatos, operações e processos de produção, fontes de recursos, subsistemas das consequências sociais da informação, gestão, financiamento e interação com outras tecnologias” (FROLOVA, 2001, p. 719). [Nota do tradutor]

I. Introdução

O conceito de aprendizagem desenvolvimental (AP), como se sabe, baseia-se em duas ideias básicas. Em primeiro lugar, na concepção da “atividade de estudo” como uma forma cultural e psicológica especial de organização da atividade cognitiva de um indivíduo, garantindo o surgimento de novas formações psicológicas estruturais e funcionais, o que, de facto, é interpretado como “desenvolvimento psicológico”.

É importante que essas neoformações sejam de natureza sistêmica:

- Na esfera motivacional, consiste no surgimento de interesses cognitivos de estudo;

- Na esfera intelectual, é a capacidade de utilizar e construir diversos meios cognitivos de análise, generalização e problematização em tarefas e situações–problema;

- Na esfera da atividade, trata-se do surgimento de conexões funcionais sistêmicas entre os componentes básicos da “infraestrutura” psicológica de uma ação, a saber, definição de tarefas (estabelecimento de objetivos), controle da parte performática da ação, consciência e avaliação de o resultado obtido, reflexão sobre a eficácia global da ação (e das suas partes);

- Na esfera pessoal, é a vivência e afirmação de si mesmo como sujeito pleno da atividade de estudo, ou seja, como indivíduo capaz de definir e resolver as suas próprias tarefas cognitivas de estudo;

- Na esfera social e comunicativa, é a capacidade de organizar e participar em formas de atividades conjuntas e distribuídas coletivamente para resolver tarefas cognitivos.

A teoria da atividade de estudo foi desenvolvida por V.V. Repkin (REPKIN; REPNINA, 2019) e testada em um grande número de estudos experimentais e empíricos realizados, entre outros, por Dorokhina (REPKIN; DOROKHINA, 1973), Dusavitskii (2002), Repkina (REPKIN; REPKINA, 1997), Mashbits (1987) e Shvalb (1997), nos quais foram comprovadas sua confiabilidade e validade.

Em segundo lugar, esta é a ideia, remontando à teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski de que o próprio material educativo organizado num certo tipo de tarefas de estudo e de forma oculta (ou, mais precisamente, “superada”), contém um certo tipo de pensamento e, conseqüentemente, determina sua reprodução (formação) nos escolares. Davidov (1986) mostrou de forma convincente, usando uma grande quantidade de material empírico, que na escola tradicional os alunos do ensino fundamental desenvolvem um tipo predominantemente empírico de generalização e pensamento em geral, enquanto que nas condições de aprendizagem experimental foi comprovado que o material educacional e o processo de aprendizagem podem ser organizados de modo que as crianças desenvolvam um tipo predominantemente teórico de generalização e pensamento.

É de fundamental importância que em ambos os casos o conteúdo de estudo formal, ou seja, os conhecimentos básicos dos fundamentos da matemática e da língua nativa, seja realmente o mesmo. Mas, ao mesmo tempo, o objeto da atividade de estudo dos alunos é radicalmente diferente: no ensino tradicional são as próprias normas e regras abstratas estabelecidas pela disciplina acadêmica, que devem ser aprendidas e reproduzidas pelo aluno; na aprendizagem desenvolvimental, por sua vez, são as formas de obtenção e transformação do conhecimento que, quando generalizadas, determinam o tipo de pensamento do aluno. Esse fato comprovou que o tipo de pensamento é determinado não tanto pelo conteúdo formal do conhecimento, mas pelo tipo de ações de estudo que o aluno realiza em relação a esse conhecimento.

Pode-se afirmar que essas duas ideias convergem para uma certa integridade, onde três pontos-chave tornam-se formadores do sistema:

(a) – Uma forma baseada em tarefas de organização da atividade de estudo dos alunos;

(b) – A forma problematizadora de organização do processo educativo pelo professor;

– Uma forma reflexiva de registrar os resultados de estudo.

II. Formulação do problema

No entanto, também é sabido que este conceito de aprendizagem desenvolvimental, apesar das vantagens óbvias em relação ao ensino tradicional, não se generalizou e, de fato, manteve-se uma espécie de “exótica” proposta psicológica e pedagógica. E a questão não é que os professores do nível primário não estejam muito dispostos e tenham grande dificuldade para entrar no sistema de aprendizagem desenvolvimental, mas que quase todas as tentativas de transferir os princípios e métodos da aprendizagem desenvolvimental para além da escola primária ou para outras formas de educação (em particular, instituições de nível superior) terminaram sem sucesso. Do nosso ponto de vista, foi a falta de perspectivas de alargamento do âmbito de aplicação do conceito que levou ao rápido desvanecimento do interesse por ele, tanto por parte dos professores em exercício como da investigação e desenvolvimento psicológico e pedagógico.

Embora os motivos dessas falhas já tenham sido discutidos diversas vezes, ainda vou me deter em um deles, que estão diretamente relacionados ao tema deste trabalho. Em nossa opinião, o fato é que desde o início este conceito foi desenvolvido precisamente como um conceito de aprendizagem, sem afetar outras formas e mecanismos psicológicos de transmissão cultural. Deste ponto de vista, a aprendizagem é vista apenas como um dos três processos básicos cuja essência se resume à tradução do conhecimento normativo estabelecido e à reprodução da capacidade de operar normativamente com esse conhecimento. A especificidade e elevada eficiência da implementação da aprendizagem desenvolvimental reside no fato de não ser o conhecimento formal em si que entra no processo de tradução e reprodução, mas sim as formas culturais de obtê-lo – o domínio destes modos de ação dá um efeito de desenvolvimento. A assimilação do conhecimento formal torna-se apenas uma função adicional ao processo de desenvolvimento das capacidades sociais e intelectuais do indivíduo.

Assim, podemos extrair uma conclusão metodológica fundamentalmente significativa de que o sistema de aprendizagem desenvolvimental, principalmente na interpretação de V. V. Repkin, traz mudanças não apenas no processo de aprendizagem, mas também nos processos socioculturais básicos de

tradução e reprodução. Ele abre a possibilidade de construir um processo de tradução como transmissão de modelos cognitivos básicos, expressos em forma conceitual, e um processo de reprodução de habilidades culturais e psicológicas para a construção independente de modelos semelhantes por indivíduos específicos (REPKIN; REPKINA, 2019).

III. Modelos de resolução de problemas

Esta compreensão do significado da aprendizagem desenvolvimental permite-nos superar a limitação acima referida e estender os seus princípios a outras formas sociais e processos de tradução e reprodução. Em primeiro lugar, estamos a falar dos processos de preparação e educação. Vamos examiná-los com mais detalhes.

O processo de preparação (em qualquer forma social) visa a formação (reprodução) da capacidade e habilidade do indivíduo para se engajar em determinada prática socialmente padronizada. Além disso, estas práticas podem ser muito diferentes, tanto em conteúdo como em nível de complexidade, mas têm uma característica comum – a parte regulatória e tecnológica da sua implementação. É este fato que dá origem a uma ilusão muito comum de que o tema da preparação (transmissão) é um determinado conjunto de competências. Além disso, esta ideia tornou-se tão arraigada na consciência pedagógica que é percebida como algo dado como certo, não sujeito a discussão. No entanto, do ponto de vista do conceito de práticas sociais (FOUCAULT, 2014) e da abordagem da atividade (SHVALB, 1997), esta tese revela-se completamente pouco óbvia e, além disso, como já observei, ilusória, para não dizer falsa.

Uma abordagem alternativa foi realizada e formulada na virada dos séculos XX para o XXI na forma de uma abordagem pedagógica baseada em competências. Apesar do grande número de definições muito diversas do conceito de “competência”, o seu significado geral parece bastante claro – é a capacidade de um indivíduo se envolver eficazmente em práticas socialmente definidas. Contudo, a “tradução” desta compreensão aparentemente óbvia para o processo pedagógico e para o sistema tecnológico enfrenta dificuldades incríveis. Literalmente, cada palavra se torna um problema quase insolúvel:

- Capacidade do indivíduo: “O que são habilidades e sabemos como formá-las no processo educativo?”;
- Eficiência: “O que é e como medi-la?”;
- Interação: “Qual é a estrutura desta ação ou é um estado de “envolvimento” em geral?”;
- Práticas socialmente definidas: “Onde posso encontrar uma descrição normativa de, pelo menos, uma prática e como incluí-la no conteúdo do processo educativo?”

A solução psicológica e pedagógica para estas questões reside numa mudança fundamental tanto na matéria de aprendizagem como no conjunto básico de formas de organização do processo educativo, meios e métodos pedagógicos. Ou seja, a solução está na reestruturação de toda a estrutura funcional da atividade pedagógica e da comunicação educativa.

Vamos dar um exemplo simples. Na aprendizagem de línguas, o objeto das ações do aluno é sempre algum texto (ou mesmo uma palavra) em seus parâmetros linguísticos, que, na verdade, deve ser destacado e dominado pelo aluno. O aluno deve conhecer e ser capaz de utilizar as normas (regras) de construção de texto. No sistema de aprendizagem desenvolvimental isso é complementado pelo fato de que o aluno deve dominar os princípios de construção da linguagem (ou seja, um conjunto de modelos linguísticos básicos), o que, metaforicamente falando, lhe permite definir-se reflexivamente como uma “pessoa linguística”, como uma pessoa capaz de expressar de forma linguística o ambiente ao seu redor, o mundo e a si mesmo. Mas se estamos falando de competência comunicativa, então uma tarefa completamente diferente está sendo resolvida e um objeto completamente diferente está sendo definido. O fato é que a competência comunicativa não trata do “texto” como tal; está sempre ligada à “afirmação” do indivíduo, à “mensagem”, que é inicialmente e em princípio sempre dirigida a outra pessoa. A tarefa básica da comunicação é garantir a compreensão adequada da afirmação de outra pessoa. Neste caso, qualquer meio pode ser utilizado – linguístico, para linguístico, extralinguístico – desde que o problema básico

seja resolvido. Portanto, o tema da formação na abordagem por competências ou, mais precisamente, o tema da formação da competência comunicativa passa a ser diversas formas de interação comunicativa dos indivíduos. Do lado do aluno, o resultado é a sua mudança como sujeito de formas de interação interpessoal e social. Essas mudanças consistem na formação no aluno de padrões mentais de organização para uma interação efetiva em situações comunicativas. Utilizando a mesma metáfora, podemos dizer que o aluno se auto define como uma “pessoa que entende”,⁴ ou seja, aquele que sabe assumir uma posição de compreensão em relação a qualquer afirmação de qualquer outro sujeito e é capaz de garantir que qualquer parceiro de comunicação entende suas próprias declarações.

Obviamente, tal mudança no tema da formação pressupõe, como já foi dito, uma mudança significativa em toda a estrutura funcional do processo de aprendizagem:

– Em termos da forma de organização do processo educativo, trata-se da transformação de uma aula numa espécie de “clube de comunicação”,⁵ onde se desdobram vários tipos e formas de interação comunicativa;

– De acordo com a maneira de desenvolvimento dos conteúdos educativos, trata-se de um cenário de desenvolvimento de tipos e formas de tarefas e situações comunicativas;

– De acordo com o método de aprendizagem, são vários tipos de formações comunicativas reflexivas.

Sublinhemos mais uma vez que a componente conhecimento não desaparece, mas “colapsa”, entra na estrutura interna de competência, que, de fato, distingue competência de habilidade. É o conhecimento, na forma de padrões conscientes de organização da ação e da interação, que expande as capacidades do indivíduo

⁴ Ressalteamos que, na sua forma desenvolvida, a competência comunicativa garante uma compreensão efetiva em quaisquer espaços de interação - psicológico, físico, social, político, de engenharia, natural, etc.

⁵ Observe que no final dos anos 1970, muito antes do surgimento e ampla disseminação das ideias da abordagem baseada em competências, V.V. Repkin insistiu que a transferência dos princípios da atividade de estudo para o nível secundário envolve a organização do processo educativo em forma de “clube”. Houve até um poema humorístico sobre isso, onde os dois primeiros versos soavam assim: “Todo mundo que não é estúpido sonha em ver um clube escolar”.

(promove sua habilidade) e cria o efeito de desenvolvimento psicológico. Este conhecimento é sempre multicamadas e quanto mais “camadas” existirem, mais eficaz será a aprendizagem. Assim, no nosso exemplo com competência comunicativa, podemos distinguir pelo menos quatro camadas:

– A primeira camada de conhecimento está associada à distinção entre situações e tarefas comunicativas, ao entendimento de que numa mesma situação podem ser resolvidas diferentes tarefas comunicativas, e a mesma tarefa comunicativa pode ser resolvida em diferentes situações comunicativas. Tal compreensão é o primeiro passo obrigatório na formação do indivíduo como sujeito de interações comunicativas;

– A segunda camada de conhecimento está associada a formas distintas de interação comunicativa, como monólogo, diálogo, discussão, persuasão, tomada de decisão conjunta etc. Tal conhecimento fica registrado nos modelos culturais dessas formas e, conseqüentemente, promove o sujeito na formação de sua própria diversidade de padrões culturais de organização de interações;

– A terceira camada de conhecimento está associada ao desenvolvimento de normas e regras linguísticas para a construção de enunciados e mensagens informativas eficazes. Tal conhecimento abre ao indivíduo um espaço de liberdade para utilizar os meios linguísticos na resolução de tarefas comunicativas, o indivíduo torna-se sujeito da atividade linguística, e não um “falante nativo” passivo;

– A quarta camada de conhecimento está associada à consciência dos limites da compreensão do próprio conhecimento. Tal consciência da própria ignorância (mal-entendido) permite que um indivíduo coloque a questão para si mesmo: “O que mais eu gostaria (preciso) entender e saber?” Tal questão torna o indivíduo sujeito de sua própria atividade cognitiva de estudo e permite-lhe avançar reflexivamente em seus próprios interesses de vida.

Este modelo de conhecimento é bastante universal e pode ser utilizado para construir um sistema de aprendizagem desenvolvimental na formação de especialistas em humanidades. Esse sistema foi testado e implementado por nós na formação de assistentes sociais e psicólogos.

IV. Aprovação do modelo

A formação profissional de assistentes sociais é uma área de atuação relativamente nova e muito progressista das instituições de nível superior. A falta de formas estabelecidas de atuação do assistente social e de modelos de pós-graduação correspondentes torna o próprio processo de formação problemático e criativo. Um dos aspectos que dificulta a formação dos assistentes sociais (especialmente numa universidade clássica) é o carácter puramente prático e aplicado da sua atividade profissional.

Em termos históricos e culturais, o serviço social surge como uma forma especial de apoio às camadas e grupos da população que, por uma razão ou outra, foram incapazes de uma adaptação independente na vida socioeconômica. Em diferentes períodos históricos, o serviço social assume distintas formas, resolve problemas diversos, abrange diferentes grupos da população, mas é sempre parte integrante da vida social. Ao mesmo tempo, é significativo que nas sociedades democráticas as funções de apoio e proteção social sejam distribuídas espontaneamente entre órgãos governamentais, a igreja e diversas organizações públicas.

Porém, na história nacional da segunda metade do século XX, desenvolveu-se uma situação completamente diferente. Todo o trabalho social concentrou-se em órgãos governamentais e tornou-se parte integrante da política social do Estado. Na década de 1980, à medida que a crise económica crescia, o serviço social degenerou em apenas algumas formas de segurança social e, em meados da década de 1990, tinha quase desaparecido. Somam-se a isso as consequências das transformações socioeconômicas muito rápidas que estavam ocorrendo em nosso Estado. Isto levou a uma ramificação e estratificação tão acentuada da sociedade, na qual um grande número de pessoas, grupos sociais e estratos inteiros se revelaram socialmente falidos e incapazes de uma adaptação eficaz às novas condições. No entanto, a ideia da população sobre a função exclusiva do Estado na prestação de assistência e proteção social revelaram-se muito persistentes: hoje são predominantes na consciência pública. Isso levou à formação e disseminação de uma série de

fenômenos sociopsicológicos negativos entre certas categorias da população. Entre eles estão a apatia e a passividade sociais, as expectativas sociais injustificadas, as exigências sociais excessivas, a orientação para a dependência social etc.

De uma forma ou de outra, tais atitudes são inerentes a quase todos os grupos sociais, mas manifestaram-se mais claramente, por exemplo, na forma de “síndrome da vítima” entre a população que sofreu com o desastre de Chernobil.⁶

Tornou-se agora óbvio que o desenvolvimento do serviço social deve passar a ser uma das áreas prioritárias da política social do Estado. Mas esta política não pode ter como objetivo restaurar o modelo soviético, que se revelou errado não só historicamente, mas também funcionalmente, o que é claramente visto no mesmo exemplo pós-Chernobil. Portanto, acreditamos que as políticas públicas devem visar não apenas a formação de órgãos (serviços) estatais de apoio social e proteção à população, mas também o desenvolvimento de toda a esfera, nas mais diversas formas e meios possíveis de assistência social.

A resolução deste leque de problemas é impossível sem a formação direcionada de uma nova geração de assistentes sociais que seja capaz não só de desempenhar bem as suas funções, mas também de se tornarem verdadeiros sujeitos do desenvolvimento de toda a sociedade.

Podemos identificar pelo menos três áreas mais significativas do serviço social na sociedade ucraniana moderna.

Em primeiro lugar, trata-se de uma assistência social clássica às camadas e grupos da população que não são capazes de fornecer de forma independente os recursos socioeconômicos necessários. Famílias numerosas, órfãos, pessoas com deficiência, pensionistas solteiros etc., enquadram-se nesta categoria.

Em segundo lugar, é um apoio sociopsicológico para aqueles que, por diversas circunstâncias, não conseguiram adaptar-se às mudanças sociais ou se encontravam num estado marginal. Esta categoria inclui desempregados, crianças

⁶ O desastre de Chernobil foi um acidente nuclear catastrófico ocorrido entre 25 e 26 de abril de 1986 no reator nuclear nº 4 da Usina Nuclear de Chernobil, perto da cidade de Pripjat, no norte da Ucrânia Soviética, próximo da fronteira com a Bielorrússia Soviética. [Nota do tradutor]

com desvios de comportamento social e pessoas que sofrem de dependência de drogas, alcoolismo etc. Todos eles necessitam de assistência no sentido da reabilitação, adaptação ou readaptação de acordo com os valores sociais e as condições de vida.

Em terceiro lugar, é o desenvolvimento social. Todos sabem que nos últimos 15-20 anos foi a esfera social e, num sentido mais amplo, a esfera sociocultural da sociedade que sofreu as mudanças mais destrutivas. As instituições socioculturais quase entraram em colapso e hoje essa área da vida pública permanece insegura. Ao mesmo tempo, um fato igualmente óbvio é a impossibilidade de um renascimento direto do sistema soviético. As realidades do presente exigem que a educação pública implemente tarefas fundamentalmente novas que visam desenvolver em todos os grupos da população, especialmente entre os jovens, a capacidade de liderança e responsabilidade social, orientação para um estilo de vida saudável etc. Isto só se torna possível através do uso das mais recentes tecnologias sociais.

Estas três áreas constituem o nível da ordem estatal para a formação e direção do trabalho dos assistentes sociais. Em termos psicológicos, isto significa que a formação dos assistentes sociais deve ser multidisciplinar. No mínimo, a formação profissional de nível universitário deve visar o desenvolvimento de especialistas que possam atuar com eficácia em qualquer uma das áreas da ordem governamental.

A situação no desenvolvimento do serviço social e a tarefa de formar especialistas relevantes levam ao surgimento de uma série de problemas novos e atípicos. A pesquisa realizada mostra que numerosos problemas de formação profissional em termos psicológicos podem ser agrupados em cinco níveis de problemas, ou seja, camadas de problematização.

A primeira e mais generalizada camada de problemas psicológicos é criada pela tarefa de formação profissional multidisciplinar. Esta é uma tarefa bastante difícil, uma vez que na maioria dos casos as universidades desenvolveram um sistema de formação de especialistas de perfil único. A resolução deste problema é complicada pelo fato de que, nas condições de rápido desenvolvimento do sistema

de assistência social e taxas de crescimento muito elevadas das necessidades de assistentes sociais num futuro próximo (que é de pelo menos 5 a 10 anos), uma escassez significativa de assistentes sociais qualificados pode ser prevista. Isto significa que os diplomados da universidade nacional estão sujeitos a requisitos adicionais: não só devem ser especialistas multidisciplinares na área do serviço social, mas também ser capazes de atuar como organizadores e gestores de novos serviços sociais e formar novos quadros de assistentes sociais em um alto nível.

Assim, a segunda camada de problemas psicológicos está associada à necessidade de formação multinível, ou seja, à combinação de três componentes no sistema de formação dos alunos: formação profissionalmente especializada; formação gerencial e mentoria e; formação pedagógica.

Na verdade, os graduados da Universidade Nacional Taras Shevchenko de Kiev deverão tornar-se aqueles que serão responsáveis pelo desenvolvimento de todo o campo do serviço social na Ucrânia. A qualidade da implementação de toda a política social do Estado e a taxa de difusão do serviço social dependerão da sua capacidade de resolver os problemas sociais. Portanto, não estamos falando tanto da formação de conhecimentos, competências e habilidades profissionais, mas do desenvolvimento da personalidade dos alunos, de suas capacidades e qualidades pessoais.

É necessário enfatizar as especificidades do próprio serviço social. Atualmente, os fundamentos científicos deste campo de atividade estão apenas a ser formados e, embora em alguns países o serviço social seja reconhecido como um ramo de atividade científica e aplicada, no nosso país ainda não o é. Comparando o serviço social com outras áreas da atividade humana, pode-se estabelecer uma analogia significativa com a formação da engenharia como um campo especial prático e aplicado da física. O serviço social, por esta analogia, poderia ser chamado de engenharia social. Esta analogia permite-nos descobrir uma característica muito importante do serviço social – pode ser realizado como uma “tradução” de valores sociais, ideais e teorias para a “linguagem” das tecnologias de trabalho com pessoas.

A natureza tecnológica do serviço social configura a terceira camada de problemas psicológicos na formação dos assistentes sociais. As tecnologias sociais são hoje provavelmente a parte mais complexa e subdesenvolvida no campo do conhecimento social. Além disso, as próprias tecnologias são frequentemente implementadas e existem como parte integrante das atividades práticas de certos sociólogos, assistentes sociais, cientistas políticos, psicólogos, vários tipos de consultores, especialistas etc. Incorporar a tecnologia ao processo de aprendizagem é um grande desafio. As próprias tecnologias são muito difíceis de apresentar na forma usual de livros ou materiais didáticos, e é quase impossível transmiti-las aos alunos na forma usual de palestras ou seminários. Em uma palestra você pode falar sobre a tecnologia, mas é impossível demonstrá-la e muito menos ensinar essa tecnologia a um aluno.

Acreditamos que as tecnologias sociais, psicológicas, pedagógicas, gerenciais e outras devem constituir o conteúdo principal na formação dos assistentes sociais. O principal problema é que um especialista na área do serviço social não deve apenas possuir determinadas tecnologias já estabelecidas e comprovadas, mas também ser capaz de desenvolver novas tecnologias que correspondam às condições específicas e à população de trabalho.

Vamos dar alguns exemplos.

Assim, na prática mundial existem tecnologias bastante desenvolvidas para o trabalho social com crianças deficientes. Mas se tomarmos algumas cidades e vilas nas regiões de Kiev ou Zhytomyr, então nos 19 anos pós-Chernobil surgiu uma situação catastrófica, quando o número de crianças deficientes, cuja deficiência está associada a doenças como resultado do acidente de Chernobil, excede o número de crianças saudáveis. Não há experiência no mundo de trabalho com essas comunidades. Portanto, os assistentes sociais precisam desenvolver de forma independente formas e métodos de assistência tanto a estas crianças como à população de toda a cidade como uma comunidade que vive um “complexo de deficiência”.

Segundo exemplo. Como resultado do acidente de Chernobil, centros de reabilitação de saúde estão a abrir e já a funcionar para crianças que vivem em

áreas contaminadas, onde as crianças vêm uma ou até duas vezes por ano e aí permanecem durante 25-30 dias. Mas tendo como pano de fundo o impacto positivo dos centros de reabilitação na saúde, surgem vários problemas sociais e psicológicos: as crianças começam a sentir-se doentes crônicas, experimentam um estado de solidão e alienação social, saem do ambiente social e da comunicação habituais e, no final, tornam-se socialmente desajustadas. Mas hoje simplesmente não existem tecnologias comprovadas para a readaptação social de crianças em instituições de saúde. Além disso, deve-se levar em conta que as crianças nessas condições estão significativamente atrasadas no currículo escolar, mas também não existem tecnologias de aprendizagem pedagógica intensiva nessas condições.

O número de exemplos pode aumentar indefinidamente. Assim, deveríamos falar do problema do apoio social aos desempregados, que surge na nossa sociedade pela primeira vez em muitas décadas, e da necessidade de readaptação social dos militares que, devido à redução das forças armadas, deve regressar à vida pública, e sobre a reabilitação social daqueles que cumpriram as suas penas na prisão e muito mais.

É importante para nós mostrar que a principal direção da formação profissional dos assistentes sociais deve ser a formação tecnológica para o desenvolvimento e implementação das mais recentes propostas sociais, adaptadas às condições específicas de atividade e às necessidades de pessoas específicas.

A quarta camada de problemas psicológicos está associada às peculiaridades de autoconsciência e reflexão profissional do assistente social. Um assistente social deve compreender que não se limita a cumprir uma ordem estatal de assistência, apoio a determinadas pessoas ou grupos da população, mas que através do seu trabalho deve satisfazer as reais necessidades sociais das pessoas – as suas necessidades de proteção social, a necessidade para a autorrealização e o desenvolvimento, o respeito e a sensibilidade e, em última análise, a necessidade de se desenvolver como indivíduo. Portanto, o assistente social deve ser não apenas um servidor público, mas também um sociólogo, psicólogo, professor, gestor, ou seja, um especialista que possa ajudar uma pessoa a resolver seus problemas de vida e a superar situações de crise.

A quinta camada de problemas psicológicos surge devido ao fato de que uma das especificidades do trabalho do assistente social (assim como dos especialistas das profissões no campo de Socionomia⁷ em geral) é a necessidade de resolver os próprios problemas profissionais em contato próximo e direto com representantes de outras profissões. Assim, um assistente social pode colaborar com representantes da administração em vários níveis, com um advogado, com um psicólogo, com um professor, e assim por diante. Essa interação muitas vezes se torna a única maneira de resolver os problemas que surgem diante dele.

A questão é que o conteúdo e as formas reais dessa interação podem variar dentro de limites muito amplos. Vamos dar apenas um exemplo. Ao trabalhar com um adolescente problemático, um assistente social deve interagir com os pais ou com o professor, ou com um inspetor de assuntos juvenis, mas ainda não somos capazes de ensinar ao aluno tais formas de interação.

Esta situação, via de regra, faz com que o assistente social passe a evitar tais situações e a trabalhar apenas nas áreas que permitem uma forma de atividade puramente individual. A consequência disto não é apenas um estreitamento significativo do leque de tarefas a resolver, mas também o surgimento de um isolamento específico, que dificulta o desenvolvimento de toda a esfera profissional.

As circunstâncias acima mostram uma necessidade aguda e urgente de desenvolver ferramentas educacionais para desenvolver a capacidade pessoal e profissional de estabelecer formas eficazes de interação entre um futuro especialista em serviço social e representantes de outras profissões.

Esta compreensão das áreas problemáticas na formação dos assistentes sociais mostra que a sua solução só é possível melhorando o conteúdo da formação profissional. O fato é que componentes da formação profissional como as

⁷ Na Ucrânia, este termo costuma denotar um conjunto de profissões que visa regular e estudar as interações de um indivíduo (grupo, por exemplo, uma família) e estruturas sociais, onde vários tipos de comunicação são a principal competência profissional. Essas profissões incluem: professores, assistentes sociais, psicólogos, advogados, especialistas em recursos humanos (RH), funcionários de serviços de emprego e similares. Não existe uma definição científica clara, mas se a investigação ou à aprendizagem se estendem a estes grupos de profissões, então utilizamos este termo.

tecnologias sociais e psicológicas, a competência comunicativa, a capacidade de reflexão pessoal etc., não podem ser transmitidos pelas formas e métodos tradicionais de ensino no nível superior.

Há cinco anos, funcionários do Departamento de Serviço Social realizam pesquisas ativas e trabalhos metodológicos com o objetivo de encontrar novas formas e métodos de formação profissional de assistentes sociais. Assim, o departamento desenvolve atualmente um sistema de formação único para futuros especialistas em serviço social. O sistema de formação se desenvolve como uma inclusão por fases dos alunos na resolução de tarefas de estudo e profissionais.

Numa primeira fase, os alunos passam pelos tipos de formação mais simples, que visam desenvolver competências básicas no domínio da comunicação e interação interpessoal. Ao mesmo tempo, nesta fase, o medo de uma forma inusitada é eliminado e forma-se uma atitude geral positiva em relação à formação como método de aprendizagem.

Na segunda etapa, é realizada uma série de formação de cunho pessoal. Aqui dois problemas são resolvidos em paralelo. Por um lado, os alunos devem dominar os principais tipos de tecnologias de formação orientadas para a pessoa no domínio do aconselhamento, correção e terapia. Por outro lado, os alunos devem “resolver” os seus próprios problemas, o que pode então tornar-se um obstáculo a uma futura atividade profissional eficaz. Este requisito é uma prática mundial para a formação de consultores, independentemente da direção teórica ou prática do trabalho futuro. Além disso, a nossa investigação mostrou que entre os alunos do terceiro ao quinto ano, mais de 60% sofrem de problemas pessoais não resolvidos, e tais formações são uma oportunidade favorável para lhes proporcionar uma assistência significativa na superação deles e no crescimento pessoal.

A terceira etapa visa resolver três tarefas de estudo. Em primeiro lugar, trata-se do domínio de tipos complexos de tecnologias sociais e sociopsicológicas, que são transmitidas apenas sob a forma de formação. São tecnologias como mediação de conflitos, negociações, programas de desenvolvimento comunitário, formação de equipes etc. Em segundo lugar, é uma formação independente (com supervisão obrigatória) com diferentes grupos da população. Assim, os alunos

realizam atividade de formação com adolescentes visando a prevenção e superação de comportamentos desviantes e viciantes, formação para o desenvolvimento de competências comunicativas ou intelectuais com crianças com deficiência física e necessidades especiais etc. Em terceiro lugar, trata-se do domínio da metodologia da aprendizagem desenvolvimental, dos meios de organização e condução da mesma. Na verdade, os alunos atuam como designers de sistemas de formação e organizadores do processo de formação.

Por exemplo, para resolver a tarefa de estudo de desenvolver a capacidade de um assistente social para a interação interprofissional, efetuamos uma formação “posicional” especial. Sua ideia principal é construir situações onde as características das posições nos processos de estabelecimento de interação sejam recriadas artificialmente na forma mais pura. Assim, o objetivo da formação é desenvolver atitudes profissionais eficazes, reconhecendo as diferenças na estrutura das próprias atividades e um parceiro potencial para a interação em situações profissionalmente significativas.

Ao concluir esta formação, os alunos adquirem a seguinte experiência: atualização da sua própria posição e da posição de outro sujeito de interação relativa a uma situação profissional específica com uma articulação reflexiva das principais características dessas posições; objetivação dos meios de ação própria e das ações de outro sujeito em situações específicas com o emprego consistente dos meios de ação da personalidade do sujeito portador dessas ações; organizar a reflexão pessoal e profissional sobre valores e métodos de atuação com posterior domínio de competências profissionais.

A principal característica desta abordagem é o seu foco na resolução de tarefas específicas que surgem como resultado da colisão de posições de atividades diferentes, mas interligadas. No decorrer de numerosos estudos, comprovou-se que esta forma de trabalho contribui ao máximo para a consciência das metas e objetivos da atividade, a formação de uma posição pessoal face aos problemas e os meios para resolvê-los, o desenvolvimento da reflexão profissional e da capacidade de compreender e aceitar outras posições.

Uma componente essencial do programa de formação dos alunos desenvolvido no departamento é que, independentemente do estágio e do tipo específico de formação, estes estejam sujeitos aos mesmos princípios substantivos. Ao desenvolver o sistema de formação, contamos com os quatro princípios enunciados a seguir:

1. O princípio da formação profissional multidisciplinar dos alunos, que reflete a necessidade de dominar simultaneamente os conhecimentos e competências necessários para trabalhar nas diferentes áreas do serviço social, e a capacidade, se necessário, de assumir o cargo de psicólogo, professor, mentor, pesquisador etc.

2. O princípio da formação multinível dos alunos, que reflete a necessidade de passagem por todos os níveis de serviço social durante a formação: do voluntário ao gerencial.

3. O princípio da eficácia tecnológica da aprendizagem, que mostra que as tecnologias sociais devem tornar-se o principal tema da aprendizagem, e a capacidade de desenvolver de forma independente as mais recentes tecnologias sociais deve tornar-se o principal resultado da aprendizagem.

4. O princípio do crescimento pessoal, que afirma que só uma pessoa capaz de autorrealização e autodesenvolvimento é capaz de ajudar profissionalmente outras pessoas na superação de seus problemas e crises.

Resumindo uma breve revisão do papel e das funções do sistema de formação no processo de desenvolvimento profissional dos assistentes sociais, podemos afirmar que nos permite dar um passo significativo na resolução de um dos problemas mais dolorosos do ensino superior moderno, nomeadamente o problema de aliar um elevado nível de formação científica e teórica e a formação de pós-graduados com aptidão pessoal e profissional para trabalhar em condições específicas de necessidade de assistência às pessoas. É claro que a formação não resolve todos os problemas e, por isso, acreditamos que o próximo passo poderá ser o desenvolvimento e implementação no processo educativo de modelos de formação associadas a outras tecnologias sociais modernas, como o design social, atividades organizacionais de jogos (SHCHEDROVITSKY, 1995) etc.

A maior parte dos tipos de atividade profissional, incluindo toda a esfera das profissões no campo da Socionomia, baseiam-se num sistema de modelos (conceitos) teóricos básicos, que devem ser aprendidos pelos alunos como base para o desenvolvimento de práticas adequadas. O problema é que um conceito teórico não pode ser implantado diretamente na atividade prática, por isso há necessidade de atualizar o elo intermediário e mediador – uma tarefa de estudo de orientação profissional. A pedagogia tradicional do ensino superior resolveu este problema introduzindo na estrutura do processo educacional tipos de docência como as aulas práticas e laboratoriais. Mas descobriu-se que tal solução organizacional formal não permite a formação de competências, uma vez que o conteúdo permaneceu “ligado” ao tipo acadêmico de conhecimento e ao método tradicional de transmiti-lo no processo de aprendizagem.

A análise do conteúdo psicológico do conceito de competência e a sua comparação com os conteúdos e métodos de formação profissional nas universidades mostra a sua significativa incompatibilidade, ou seja, a impossibilidade de implementar as ideias e princípios da abordagem por competências sem uma transformação significativa dos meios pedagógicos de organização e implementação da formação dos alunos. Pode-se argumentar que a implementação da abordagem baseada em competências requer o desenvolvimento de uma nova tecnologia da aprendizagem psicológica e pedagógica, focada no desenvolvimento das habilidades do indivíduo como objetivo final da formação profissional, e não na transferência de conhecimento profissional. Isso não significa que a tarefa de transmitir conhecimento seja totalmente eliminada – entende-se que no processo de aprendizagem a prioridade das tarefas a serem resolvidas deve mudar.

Neste momento, posso recorrer à nossa experiência na formação de competências profissionais na formação de especialistas em profissões no campo as Socionomia, que nos últimos dez anos se desenvolveu no Departamento de Serviço Social da Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de Kiev.

Ao desenvolver uma tecnologia psicológica e pedagógica para a formação de competências profissionais, partimos de uma série de pressupostos. Em

primeiro lugar, este processo deve ser executado por etapas e garantir a continuidade da transição da atividade de estudo que o aluno já possui em certa medida, para a atividade de estudo profissional, como principal tipo de atividade no processo de formação profissional, e desta para atividades profissionais, como resultado geral do processo educação. Em segundo lugar, com base no fato de que o segundo componente chave da competência é o conceito de “tarefa”, ao desenvolver a tecnologia contamos com a teoria da tarefa de estudo desenvolvida por V. V. Repkin no âmbito da teoria da aprendizagem desenvolvimental de V. V. Davidov - D. B. Elkonin.

Generalizar a nossa experiência permite-nos apresentar o processo de desenvolvimento de competências através de oito etapas.

1. Atualização da esfera de experiência de vida em que existe esta classe de problemas – definição e resolução de um único problema prático específico (tarefa prática);

2. Demonstração da variedade de formas possíveis de resolver um problema prático – definição e resolução de um problema para identificar diferenças nos modos de ação (tarefa de estudo prática);

3. Comparação de possíveis modos de ação – definição e resolução de um problema de generalização e classificação (tarefa de estudo);

4. Análise do sujeito da ação como fenômeno independente – definindo e resolvendo o problema de construção de uma teoria do sujeito (tarefa teórica);

5. Atualização da prática social/profissional, onde se resolve a mesma classe de problemas – fixação e resolução de um problema para a certeza profissional/especificidade de uma tarefa prática (tarefa de estudo profissional);

6. Demonstração de exemplos de métodos profissionais de resolução de uma tarefa prática – definição e resolução de uma tarefa para dominar métodos profissionais de resolução de uma tarefa prática (tarefa prático–profissional);

7. Análise das razões da eficácia/ineficácia das próprias ações profissionais – formulação e resolução de uma tarefa para identificar os próprios recursos e limitações (tarefa profissional–reflexiva);

8. Atualizar a experiência de desenvolvimento de competências profissionais – definir e resolver a tarefa de elaboração de um programa de desenvolvimento profissional próprio (tarefa de gênese profissional).

Essa sequência permite implantar o processo de desenvolvimento de competências em cada disciplina acadêmica e até mesmo em cada módulo educacional. Do ponto de vista psicológico, é extremamente importante que com esta abordagem cada aluno tenha a oportunidade de se perceber como sujeito da formação profissional e de seu próprio desenvolvimento profissional.

X. Conclusão

Aparentemente, o método proposto para construir a estrutura do processo educacional na abordagem baseada em competências não é o único possível, mas estamos confiantes de que o futuro desenvolvimento do sistema de ensino superior reside precisamente no caminho do desenvolvimento e implementação das mais recentes tecnologias da aprendizagem psicológica e pedagógica.

Развивающее обучение в системе подготовки специалистов социально-экономических профессий

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассматривается проблема переноса и расширения возможности применения принципов и технологий развивающего обучения за пределы не только начальной школы, но всего школьного образования. Доказано, что логическая структура процессов постановки и решения учебных задач, разработанная В.В. Репкиным, хорошо согласуется с компетентностным подходом в практико-ориентированных системах образования. Показана возможность реализации технологий развивающего обучения при профессиональной подготовке психологов и социальных работников в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: Развивающее обучение; Учебная деятельность; Компетентность; Профессиональная подготовка; Психологическое развитие.

Aprendizaje desarrollador en el sistema de formación de especialistas en profesiones del ámbito de la Sociología

RESUMEN

El artículo examina el problema de la transferencia y las posibilidades de expandir los principios y la tecnología del aprendizaje desarrollador más allá de los límites de la escuela primaria y la educación escolar. Se ha comprobado que la estructura lógica de los procesos de formulación y resolución de tareas de estudio, desarrollada por V.V. Repkin, está en consonancia con el enfoque

basado en competencias en los sistemas educativos orientados a la práctica. Se muestra la posibilidad de implementar tecnología de aprendizaje del desarrollo en la formación profesional de psicólogos y trabajadores sociales en instituciones de nivel superior.

Palabras clave: Aprendizaje Desarrollador; Actividad de estudio; Competencia; Formación profesional; Desarrollo psicológico.

VI. Referências

DAVIDOV, V.V. *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental*. Moscou: Pedagogia, 1986, 240 p.

DUSAVITSKII, A.K. *Educação desenvolvimental: teoria e prática*. Artigos. Kharkov: 2002, 146 p.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Moscou: Editora “Projeto Acadêmico”, 2014, 187 p.

FROLOVA, I. T. (Ed.). *Dicionário Filosófico*. 7ª ed. Revisada. Moscou: República, 2001, 719 p.

MASHBITS, E. I. *Fundamentos psicológicos para a gestão da gestão da atividade de estudo*. Kiev: Escola Vishcha, 1987, 224 p.

REPKIN, V.V., REPKINA, N.V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 27-73.

REPKIN, V.V.; DOROKHINA, V.T. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e formas de os resolver*. Kiev, 1973, p. 34-41.

REPKIN; V. V.; REPKINA, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Artigos. Tomsk: Peleng, 1997, 288 p.

SHCHEDROVITSKY, G. P. Sobre os princípios iniciais da análise da formação e desenvolvimento no quadro da teoria da actividade. In: SHCHEDROVITSKY, G.P. *Trabalhos selecionados*. Moscou: Cult. Polit., 1995, p. 197-227.

SHVALB, Yuri Mikhailovich. *Modelo psicológico de estabelecimento de objetivo*. Kiev: Stylos, 1997, 240 p.

Recebido em julho de 2023
Aprovado em agosto de 2023