

# A TEORIA DO CONHECIMENTO E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS.

**Jacques Fernandes Santos**

Doutorando em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT - Aracaju (SE)

Mestre em Gestão pela Universidade de Pernambuco – UPE – Recife (PE)

E-mail: jacquesfs@hotmail.com

**Andrea Karla Ferreira Nunes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS - Aracaju (SE)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado - da Universidade Tiradentes – Aracaju (SE)

E-mail: andreaknunes@gmail.com

**Vinícius Silva Santos**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS - Aracaju (SE)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS – Aracaju (SE)

vinnymil@yahoo.com.br

## RESUMO

O escopo deste trabalho é refletir sobre o papel das políticas públicas educacionais no processo de produção do conhecimento humano, tomando como referência a ideia de desenvolvimento social, bem como a noção de regulação do Estado nos modelos educacionais vigentes, de modo a problematizar o papel do conhecimento em detrimento ao ideário social. Encontra-se dividido em duas partes. Inicialmente se faz uma contextualização histórica tomando como análise o conceito de políticas públicas e sua relação com panorama político, social e cultural. No segundo momento, é discutido o papel do conhecimento, desde sua epistemologia e construção, tomando como centralidade o discurso educacional a partir da noção de globalização, mas também da intervenção de instituições nacionais e internacionais, a exemplo do FMI no entendimento sobre educação. Por último são destacadas algumas reflexões sobre a função da escola no processo de construção de conhecimentos em função da relação de proximidade com os objetivos socioeconômicos que não deixam de influenciar e direcionar formas de educação que são antagônicas.

**Palavras-chave:** Educação; Conhecimento; Políticas Públicas; Escola; Epistemologia.

## ABSTRACT

The scope of this article is to reflect about the role of educational public policies in the process of production of human knowledge, taking as reference the idea of social development, as also the idea of regulation of the state over the current educational models, in order to discuss the role of knowledge to the detriment

of social idea. It is divided in two parts. Initially, it is conducted a historical contextualization, analyzing the concept of public policies and its relation to the political, social and cultural, panorama. Secondly, it is discussed the role of knowledge, from its epistemology and building, centering the educational speech from the notion of globalization, but also of the intervention of national and international institutions like the IMF in the understanding about education. Finally, we highlight some reflection about the role of school in the process of Knowledge building by the relation of proximity with the socio-economic objectives that can't help but to influence and guide antagonist forms of education.

**Key-Words:** Education; Knowledge; Public policy; School; Epistemology.

## 1 INTRODUÇÃO

É possível notar nos últimos anos o crescimento dos discursos que colocam de maneira central o papel da educação como possibilidade de transformação da condição social do indivíduo, estando essa compreensão estritamente ligada às tensões da vida social que perpassam por outras esferas de discussão, tais como a economia, política e cultura que, de certo modo, legislam e legitimam os espaços da produção social humana. Com efeito, se observa a defesa da universalização da educação como princípio e direito de todos os cidadãos, como fundamento para participação da vida social e inserção no mundo de trabalho, ainda que muitas crianças, jovens e adultos sejam privados de uma educação de qualidade, capaz de desenvolver a autonomia, a participação e o senso crítico.

Nesse contexto, é possível destacar a relação de proximidade da educação ao plano de desenvolvimento econômico, estando à serviço de um agente regular, nesse caso o mercado, capaz de orientar o modelo e/ou perfil de sujeitos sociais mais aptos ao funcionamento social. Essa questão se aprofunda ao longo da história no panorama das exclusões sociais que atingem, principalmente, os sujeitos sociais que compõem classes desfavorecidas.

Não obstante, a operacionalização de uma educação sem investimentos, pensada por mecanismos nacionais e internacionais revelam a constituição de um modelo educacional mercantilista totalmente oposto à ideia de construção e socialização do conhecimento, sendo uma vez este, fruto de evoluções e demandas naturais da sociedade, que evoluíram conforme o tempo. É importante destacar que esse panorama tem como plano de fundo a ascensão do regime econômico capitalista, que em diversas vezes, em nome da construção de uma política econômica global,

deixou em segundo plano a educação. Sendo assim, é possível destacar o espaço das políticas públicas como um caminho inegável para entender os principais dilemas e empasses da educação no tempo presente. Todavia, é latente a questão em torno do debate da legitimação da construção de um conhecimento sem aspectos reais de interesses puros e sociais, indagando-se: qual o valor de um conhecimento gerado em nome de interesses econômicos? Antes mesmo de adentrar na discussão sobre o papel das políticas públicas no âmbito educacional, é necessário pontuar no que consiste uma política pública.

Cumprido destacar que o debate no campo das políticas públicas vem sendo ampliado na sociedade contemporânea, baseando-se em uma necessidade cada vez maior de decidir sobre a expansão humana e as alternativas de ocupação dos espaços naturais, em uma dinâmica que envolve pessoas, governos, terceiro setor e sociedade. Frigotto (2009) define política pública como uma ação endógena da sociedade para a sociedade que reflete as demandas e anseios destes.

Sendo assim, é objetivo desse trabalho refletir sobre o papel das políticas públicas educacionais no processo de produção do conhecimento humano, tomando como referência a ideia de desenvolvimento social, bem como a noção de regulação do Estado nos modelos educacionais vigentes, de modo a problematizar o papel do conhecimento em detrimento ao ideário social, de modo a entender o conceito de políticas públicas e sua relação com panorama político, social e cultural, além do papel do conhecimento, tomando como centralidade o discurso educacional da noção de globalização, e também da intervenção de instituições nacionais e internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional – FMI, no entendimento sobre educação e construção de conhecimento.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: BREVE CONTEXTO.**

A construção de políticas públicas tem como resultado um conjunto de fatores sociais e humanos que corroboraram para a sua realização. Dentre tais fatores se destaca a esfera econômica, como sendo responsável pelo desenvolvimento de diretrizes que interferem diretamente na produção de políticas nas mais variadas áreas, aqui especificamente, na educação. Afonso (2001) observa que no trato destas se faz necessário levar em consideração a ideia de Estado vigente, tal como sua autonomia e lugar de centralidade, principalmente, quando se destaca o processo de globalização e capitalismo social, próprios do tempo presente.

Neste campo, Hofling (2001) nos apresenta as políticas sociais como ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pela escala do avanço socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos emergidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Entende-se, com base neste contexto, que a organização de políticas públicas tem como finalidade a diminuição das desigualdades sociais que demarcam a sociedade, assim como o desenvolvimento das potencialidades cada indivíduo, sendo, portanto, uma elaboração necessária à dimensão social. Não obstante, a temática da educação se apresenta cercada de discursos de instituições sociais que defendem a sua universalidade, mais que isso, a qualidade de sua oferta como forma de redução das principais dicotomias existentes na sociedade.

Frigotto (2005) nos orienta a pensar em políticas públicas tomando como norte os desafios da sociedade brasileira contemporânea, que compreende a superação da natureza, alcance e impacto da revolução técnico-científica, assim como a delimitação da esfera pública do Estado condicionada a uma ideia de internacionalização, que colocam em evidência o papel da construção da cidadania a partir da educação, como sendo um caminho prioritário.

Nesse ambiente, o sujeito social passar a ser visto como força de trabalho e mão de obra para um projeto social de mundo, valorizado por suas aptidões físicas em detrimento ao conhecimento. Nesse contexto, até meados da década de 1970 do século XX a materialização do “Estado do bem-estar Social” e seu ideal intervencionista tomou o discurso do desenvolvimento de novas formas de conhecimento e competências como princípio de regulação social, quando se notou o crescimento da noção dos direitos humanos e cívicos até à sua falência. Mas, qual a finalidade do desenvolvimento de um escopo de conhecimento e competências que não possuem em sua base fundamental a liberdade de ação e de conhecimento? Esta questão se responde com o desenvolvimento dos conhecimentos tácitos do século XXI: aqueles em que não existe uma profundidade do discurso de educação para liberdade, e sim, de educação para o trabalho, tão somente.

Como resultado da crise internacional que levou à falência o Estado, entre as décadas de 1970 e 1980, percebeu-se o crescimento de um ideário liberal, resultado de um capitalismo renovado, não limitado as ações estatais, a fim de garantir a soberania nacional com ênfase no equilíbrio econômi-

co. Surge dessa mudança novos direcionamentos no campo da economia e política, que alteram a noção de participação do Estado na vida social, mais conhecido como modelo do Estado Mínimo.

Ademais, esse momento histórico ficou demarcado pela forte presença de mecanismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a direcionar e categorizar os setores sociais em níveis de importância e prioridade para investimento e retorno econômico, entre eles o investimento na área das tecnologias de comunicação. Como resultado desse quadro, se pode mencionar a distorção existente no ideal de globalização, sobretudo, quando se analisa nas décadas seguintes o desapego à noção de erradicação da pobreza, pautado no ideário econômico do capital e neoliberalismo. Constatou-se, por fim, que o desenvolvimento até então gerado pelo desenvolvimento de políticas puramente para o trabalho, propiciou o ambiente de “deseducação” ou “desinstrução” da massa trabalhadora, transformando-os em uma corrente produtiva, tão somente, sem conhecimentos de efeitos críticos e libertários, como ansiado pelos movimentos sociais e sindicais. Esta concepção se torna expressivamente mais evidente em meados de 1990 e o ano 2000, com o acelerado avanço das tecnologias, de maneira especial, na educação.

Não se pretende aqui fazer uma análise mais aprofundada a respeito dos limites e concepções de tais orientações expressas por organismos, a exemplo da Organização das Nações Unidas - ONU, Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura - UNESCO, Organização Internacional do Trabalho - OIT e etc. Cabe destacar que, embora alicerçada no ajuste da economia através da educação, o desenvolvimento deste modelo de política pública de instrução técnica e conhecimento voltado para o trabalho, não foi posto como esperado.

Nesta linha de compreensão, Junior e Maués (2014) apontam que os reais interesses de mecanismos internacionais pela educação, principalmente o Banco Mundial, vão muito além de questões econômicas e científicas, que se tornaram mais frequentes a partir de 1980, quando se pode constatar uma interferência direta nas reformas educacionais brasileiras, por estes mecanismos, como forma de realizar um ajuste técnico na produção do conhecimento, que atendessem aos pressupostos do mercado pautado nas demandas da então surgente globalização, que exigia a “formatação” da “formação” para atender ao mercado produtivo americano, europeu e oriental, todos com enfoque direcionado para as questões econômicas, e não, efetivamente, sociais.

### **3 A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.**

Ao falarmos sobre o conhecimento quase sempre nos remetemos à ideia de ciência, e de uma ciência baseada na racionalidade, sobretudo por entender através dos estudos sobre as teorias do conhecimento, que sua formulação se deu por muito tempo através de critérios de verdade e universalidade, desde o século XVI. Sendo assim, o objeto de estudo sobre a produção do conhecimento e sua relação com a informação não são novos, fizeram parte da preocupação de muitos pensadores, cientistas e profissionais da informação, e em parte, foram ignorados pelos órgãos e governos mundiais, em detrimento exclusivo a um viés econômico.

O estudo sobre a teoria do conhecimento compreende um conjunto de construções epistemológicas sociais, históricas, políticas e culturais que são alteradas em função de mudanças ocorridas nesses cenários. Desse modo, se entende por conhecimento o conjunto de ideias, princípios (paradigmas) capazes de explicar, compreender uma realidade. Logo, a teoria do conhecimento possui um caráter epistemológico, se importando com a relação entre sujeito e objeto. É neste paradigma que, supostamente, deveria ter repousado a ciência do desenvolvimento da habilidades para o trabalho e desenvolvimento humano, pautando os desejos e anseios de uma nova sergente sociedade moderna, dotando-lhes de condições fundamentais, como por exemplo, acesso às tecnologias e novas metodologias de trabalho, com capacidade crítica e dialógica, para que o humano sempre esteja em posição de liberdade ideária diante do novo conhecimento adquirido, e jamais, em posição de submissão social ou “escravização” em torno de um conhecimento que não agrega, não instrui, apenas limita e dá forma. Em outras palavras, seria o estabelecimento de um conhecimento de que modela e transforma a sociedade em puros reféns dos governos, dos órgãos internacionais, das políticas públicas.

Segundo Hessen (2003), entre os vários pensadores, consiste o ideal do saber em ser resultado da informação, ao passo que pode ser transmitida aos indivíduos, podendo ser assimilada ou não, sendo incorporada ao conhecimento. Desse modo, a teoria do conhecimento, enquanto fundamento da filosofia, ocupa lugar de destaque no campo das ciências, conforme destaca o autor, sendo esta a teoria dos princípios materiais do conhecimento humano. Nota-se o seu surgimento a partir das compreensões filosóficas de Kant, ao desenvolver uma epistemologia para o conhecimento.

É possível observar que a produção das ciências e tecnologias possui uma relação muito próxima ao desenvolvimento e compreensão sobre o conhecimento, com destaque as revoluções científicas a partir do século XIX, que dão novos rumos à compreensão de homem, natureza e sociedade. Nessa esteira de acontecimentos, pode-se destacar as revoluções científicas (industrial, informacional e tecnológica) como primeiro grande marco do pensamento humano, pois suas transformações ocasionaram alterações decisivas no processo produtivo, fazendo surgir a figura do especialista pautado na lógica do trabalho.

A teoria do conhecimento tem como arcabouço o entendimento dos processos mentais, e a objetivação concreta dos fenômenos sociais enquanto objeto do conhecimento que não pode ser separado da relação sujeito-objeto. Assim, a teoria do conhecimento depende de maneira exclusiva como os processos sociais demandam um tipo de sujeito, das relações existentes entre estruturas sociais nos mais diversos campos da produção do homem, tais como a ciência, economia e cultura.

Desta forma, admite-se uma variação de compreensão ou negação da produção da teoria de conhecimento em função dos esquemas formulados ao longo da história. Segundo Hessen (2013) seriam elas: o dogmatismo, o ceticismo, o subjetivismo, o pragmatismo, o criticismo. Não se pretende aqui explicar cada uma dessas formulações, mas explicitar a sua relação com a teoria do conhecimento, e seus efeitos nesta nova sociedade tecnológica do século XXI e na sociedade manual-operacional-industrial do século XX.

Não obstante, o racionalismo é apontado como sendo o início da compreensão do conhecimento, tomando como fonte o pensamento humano e razão como sendo a explicação. Um dos critérios utilizados pela compreensão racional é a universalidade que depende do pensamento enquanto formulação genuína.

Para Santos (2010) o modelo racional foi resultado do postulado das revoluções científicas do século XVI e XIX, visto como sendo o paradigma dominante herdado da compreensão (newtoniano-cartesiano), onde o conhecimento é explicado através de um empirismo rigoroso, no qual se observa um fechamento para outras compreensões epistemológicas. Por outro lado, o empirismo, muito próximo das ciências naturais, nega a compreensão racionalista e afirma que o conhecimento humano só é possível através da experiência os fatos concretos em contradição ao pensamento ou ideia.



Henssen (2013) descreve ainda a existência de uma formulação científica social, com objetivo de mediar as compreensões racionalistas e empiristas, sendo esta uma orientação epistemológica denominada intelectualismo. Com efeito, entende como sendo importantes tanto o racionalismo como o empirismo, pois ambos fazem parte da formação do conhecimento, e fundamentais às representações intuitivas, como também a experiência, que seria, séculos mais tarde, uma fonte de explicação para o insucesso do investimento realizado no século XX para o conhecimento de instrução de ordem operária.

Neste cerne, imputa-se a necessidade de compreender como os seres sociais farão, paripasso ao surgimento das tecnologias, uma nova ordem de saberes. O apriorismo considera a experiência e o pensamento como fonte de conhecimento muito embora, ao contrário do intelectualismo, entenda que aspectos apriorísticos são independentes da experiência humana, mas não enquanto explicação completa das relações de causalidade. Logo, nota-se uma diferença em relação ao racionalismo ao passo que se aproxima do empirismo.

Conclui-se que tais axiomas de pensamento servem de compreensão para a teoria do conhecimento e refletem momentos distintos da ciência, de modo que não se possa julgar a importância de um em detrimento a outro, mas entender que todos eles, servem de explicação e proposições que permitem entender o conhecimento. Todas as correntes deixam evidente um ponto em comum: a necessidade de desenvolver formas e caminhos de conhecimento que atendam a uma demanda social, garantindo a liberdade de construção.

Todavia, em Santos (2010) existe uma crítica radical à produção do conhecimento baseado no paradigma dominante fortemente demarcado entre os séculos XVI e XIX no contexto das ciências naturais. Nesse entendimento, ficava descartado qualquer tipo de racionalidade de outras formas de conhecimento, com ênfase nas ciências humanas. Tal compreensão tinha a ciência exata e a quantificação como forma de compreender o mundo, excluindo toda forma de complexidade através da classificação de determinismo baseado na racionalidade, estabilidade e ordenação.

Santos (2010, p.28) nos observa que “[...] o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente [...]”. Assim, conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.



Entretanto, ao passo de suas formulações o autor se apresenta descrente sobre a crise do paradigma moderno de ciência, apontando algumas causas que levaram a referida crise, por exemplo: a quebra na crença universal, o rompimento com a ideia de tempo e espaço absoluto extraído de Newton e a introdução da consciência humana ao ato de conhecimento, o que levou ao questionamento rigoroso entre sujeito e objeto.

Não obstante, Santos (2010) destaca o surgimento de um paradigma emergente de ciência pautado numa ordem subjetiva em contraponto a noção de objetividade. A emergência desse paradigma busca entender os fenômenos sociais a partir das ações desenvolvidas pelos sujeitos, tomando como ponto de partida a utilização de métodos de investigação que diferem das ciências naturais. O mesmo autor nos mostra que, em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades. A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, também, profundamente transformadas, passo ao exemplo dos acontecimentos comentados no início deste trabalho sobre os reais interesses das políticas públicas contemporâneas de educação e acesso às tecnologias.

Para tanto, observa-se hoje através da epistemologia uma importante formulação das ciências que se detém a estudar a investigação científica e o conhecimento, visto como sendo o produto de suas formulações. Nesse contexto, Bunge (1980) já estudava a relação entre diversos fatores que influenciam no processo de construção do conhecimento. Dentre tais fatores, aponta a influência da sociedade na interpretação das investigações. Segundo ele “o externalismo não é totalmente falso”, pelo contrário, “tem razão ao insistir que o contexto social contribui para determinar a evolução da ciência” (BUNGE, 1980, p. 71).

É nesse tocante que se observa uma estrita relação entre a produção do conhecimento e as políticas públicas sociais, mais especificamente aqui as políticas que orientam a educação, entendidas como acúmulo da produção científica que direciona a uma forma exclusiva de pensar a sociedade e a formação educacional, não sendo possível dissociar a relação entre essas esferas.

Desse modo, entende-se que não existe uma sociedade sem cultura e sem política, e estas são influenciadoras da produção do conhecimento, pois, segundo compreensão do mesmo, a ciência é fruto de modelos e teorias, mas também das interações sociais, sendo estas basilares, a exemplo da economia, crenças, jogos de poder e etc, onde nenhum aspecto deve superar o outro.

A partir das mudanças ocorridas no âmbito das revoluções, com ênfase na revolução da informação, nota-se que o conhecimento se tornou a centralidade das discussões sobre educação. Segundo Miranda (1997) a divulgação e produção do conhecimento converge como discurso das políticas sociais em vários países, tomando como referência a América Latina. Segundo ele, o impacto da globalização e das revoluções tecnológicas impõe uma forma de conhecimento mais interativo, comunicativo, pragmático e global, ainda não totalmente contemplado na educação trabalhadora.

Desse modo, cada vez mais as pesquisas no campo da socialização das tecnologias nos ambientes e espaços de educação tonam-se fundamentais à sociedade moderna. Trata-se aqui de um conhecimento que reflita atitudes e valores necessários aos sujeitos sociais, com ênfase na qualidade de vida e na aprendizagem. Nesse mesmo sentido, cabe ampliar a noção de conhecimento focado em políticas educacionais desse milênio, observando que o discurso abrange o a difusão do conhecimento tecnológico incorporado de um saber-fazer, ou seja, uma ação que torna explícita uma operacionalização.

Logo, a aprendizagem, a partir dessa noção de conhecimento, tem relação direta com o desenvolvimento de habilidades como autonomia, mediação e compartilhamento. Portanto, a produção e difusão de conhecimentos é determinada a partir do contexto socioeconômico, onde se nota uma íntima relação com o contexto das políticas públicas e a sua ligação com o mundo do trabalho. Por isso mesmo, no âmbito educacional a centralidade do conhecimento tem se revelado a principal demanda de propostas educacionais. As ferramentas tecnológicas, assim, se apresentam como excelente espaço para que este conhecimento, a partir de uma centralidade objetiva, seja expandido em várias direções e contextos, a partir das demandas e anseios emanados dos mais diferentes círculos sociais.

No avançar dessa discussão, se pode perguntar qual a relação existente entre a produção do conhecimento e o campo das políticas públicas. Basta entender que o conhecimento é parte das reflexões e pesquisas científicas, dentro uma atemporalidade que podem alterar a produção de políticas públicas no tocante a resolução de problemas ordinários vividos no cenário educacional.

Com efeito, a política educacional é vista como sendo um componente que expressa a visão de um determinado Estado que, por sua vez, materializa, através de conhecimentos e pesquisas que refletem ações sistemáticas, o atendimento de demandas coletivas dos sujeitos sociais. Por isso se destaca que a interferência da ciência nos processos políticos se dá a partir de formulações

e informações científicas que sevem de orientação. Para Jasanoff (2004, p. 21) “a democracia moderna está baseada (dependendo do país, em maior ou menor grau) em uma cultura de valorização da racionalidade científica e do pensamento objetivamente”. O mesmo endossa que é através da organização do mundo calcada no conhecimento científico que a racionalidade gestada na modernidade e reorganizada na contemporaneidade “define e mantém noções como ‘cidadania’, ‘pertencimento à pátria’, ‘grupos de interesse’, ‘público’ e ‘privado’, entre possibilidades de liberdade e necessidades de controle. A ciência e a tecnologia são, portanto, agentes políticos imbricados a uma determinada cultura” (JASANOFF, 2004, p. 33).

Por outro lado, existem autores que comentam existir um esvaziamento das políticas educacionais, ao passo que não conseguem cumprir com a equidade social e redução da exclusão social, por prevalecer o discurso da produção e difusão do conhecimento, a chamada educação centralizadora e difusora para o trabalho técnico, pautada em um tecnicismo econômico de ordem mundial. Por fim, essas são algumas reflexões sobre a centralidade do conhecimento diante das propostas e políticas educacionais, que pontam a necessidade de ampliar a discussão do tema, uma vez que este se configura hoje uma questão central.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Falar em políticas sociais requer colocar em discussão o papel do Estado, enquanto agente de regulação da vida social, especialmente nos problemas que se apresentam no cotidiano. Logo, a ideia de Estado intervencionista aparece aqui como expressão e explicação de uma tomada de decisão nas várias nuances da vida humana, como por exemplo, na determinação de uma ordem de educação global, especialmente direcionada aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, para formação unicamente de mão de obra especializada, punindo esta parte operária da sociedade com uma educação que não constrói um ambiente libertário de pensamento e criticidade.

Em contrapartida, esse mesmo Estado por vezes trabalha em função de determinações econômicas, não sendo diferente no contexto da educação, onde é possível antever toda uma forma de pensar o sistema educacional alicerçado na produção para o mercado de trabalho, para a incorporação de critérios econômicos nas políticas educacionais, o que põe em questionamento a falsa ideia de qualidade educacional e equiparação das desigualdades sociais, ao passo que muitas vezes tais políticas, orientadas por princípios econômicos, não se traduz em investimentos efetivos nessa área.

O objetivo desse trabalho foi refletir sobre a centralidade do conhecimento no tocante a sua repercussão nas políticas públicas de educação, o que exige, de sobremaneira, compreender a relação existente entre aspectos sociais, econômicos e políticos que influenciam e/ou determinam a formação de políticas sociais, sendo as políticas públicas aqui analisadas como sendo expressão de um desejo coletivo, estando relacionadas às demandas sociais dos sujeitos sociais no entorno de sua coletividade. Neste espaço, no advento das tecnologias do século XXI, as TIC's se apresentam como meios que podem corrigir o desvio do rumo dado no século XX para a educação tecnicista, permitindo através das ferramentas de informação e comunicação, praticar a devolução do poder de liberdade e criticidade a sociedade operária, desenvolvendo e compartilhando conhecimento em rede, aprendendo e ensinando, tendo liberdade de desenvolver, modificar e implantar novos saberes.

Por outro lado, se nota também, no contexto nas políticas educacionais, uma ênfase no discurso sobre a produção do conhecimento educacional. Nesse tocante, após compreensão da teoria do conhecimento, abordado nesse trabalho, nos cabe indagar qual o tipo de conhecimento pensando no contexto da educação. Se este mesmo conhecimento se funda nos princípios de racionalidade e instrumentalidade comuns a racionalidade. É possível questionar também se a elaboração dessas políticas tem levado em consideração os sujeitos de sua intervenção, sem perder de vista a diversidade, origem e motivações.

Por fim, o olhar sobre a centralidade do conhecimento coloca em evidência a importância dos pressupostos científicos, no processo de produção e materialização das políticas sociais, sob forma de orientações e ações práticas que garantam um “olhar emergente” capaz de abranger distintas realidades e que não esteja somente centrado na lógica da produção econômica.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**. São Paulo: Editora USP, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JASANOFF, Sheila. **Estados do Conhecimento**: a co-produção da ciência e ordem social. Londres, Nova Iorque, Routledge, 2004.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MIRANDA, Marília de Gouveia. Novo paradigma de conhecimento e políticas de educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. Faculdade de Educação – UFG, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.