Revista Eletrônica ACERVO CIENTÍFICO
ISSN 2595-7899

Utilidade do conhecimento: critério consequencial, credencialismo e a justificação do valor formativo na educação contemporânea

Knowledge utility: a consequential criterion, credentialism and the justification of formative value in contemporary education

Utilidad del conocimiento: criterio consecuencial, credencialismo y la justificación del valor formativo en la educación contemporánea

Ártaga Paulino Freires[1], Joelson Lopes da Paixão[2], Jéfferson Balbino[3], Paulo Bernardes Honório de Mendonça[4], Álisson Rangel Albuquerque[5], Filipe Molinar Machado[6], Adriano Filipe Barreto Granjeiro[7].

RESUMO

Objetivo: Examinar sob que condições a exigência de utilidade constitui critério legítimo de julgamento do valor de um conhecimento na formação e propor a distinção entre ordens de utilidade como critério curricular diferenciado. **Revisão bibliográfica:** A associação entre escolaridade e rendimento admite explicações concorrentes que divergem no ponto decisivo para a educação, contrastando a tese do capital humano com explicações centradas em sinalização, filtragem e credenciais. O debate confunde, sob o nome de utilidade, três objetos distintos: a utilidade formativa do conhecimento, a utilidade instrumental de sua aplicação e a utilidade posicional da credencial, sendo o credencialismo racional no registro posicional e corrosivo para a utilidade formativa. Examina-se a objeção simétrica, segundo a qual a defesa da formação desinteressada pode operar como indiferença às necessidades materiais dos estudantes, e propõem-se três ordens de utilidade do conhecimento, imediata, diferida e constitutiva, discriminadas por horizonte temporal, transferibilidade e tipo de transformação produzida. **Considerações finais:** A exigência de utilidade é legítima quando explicita o objeto a que se aplica e a ordem pertinente de contribuição. Reconhecem-se como limitações a ausência de evidência primária e a concentração da literatura empírica em países de renda alta.

Palavras-chave: Valor do conhecimento, Credencialismo, Empregabilidade, Currículo, Finalidades educacionais.

ABSTRACT

Objective: To examine under what conditions the demand for usefulness constitutes a legitimate criterion for judging the value of a body of knowledge within education, and to propose a distinction between orders of

[1] Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo – SP.
[2] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS.
[3] Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho – RO.
[4] Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Brasília – DF.
[5] Universidade do Estado do Pará - Campus VIII (UEPA). Marabá – PA.
[6] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Erechim – RS.
[7] Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína – TO.

SUBMETIDO EM: 8/2026 | **ACEITO EM: 8/2026** | **PUBLICADO EM: 11/2026**

utility as a differentiated curricular criterion. **Literature review:** The association between schooling and earnings admits competing explanations that diverge precisely on the point that matters to education, contrasting human capital with accounts centred on signalling, filtering and credentials. The debate conflates three distinct objects under the name of usefulness: the formative usefulness of knowledge, the instrumental usefulness of its application and the positional usefulness of the credential, credentialism being rational in the positional register yet corrosive of formative usefulness. The symmetrical objection is examined, according to which the defence of disinterested formation may operate as indifference to students' material needs, and three orders of knowledge utility are proposed, immediate, deferred and constitutive, discriminated by temporal horizon, transferability and type of transformation produced. **Final considerations:** The demand for usefulness is legitimate when it makes explicit both its object and the relevant order of contribution. The absence of primary evidence and the concentration of empirical literature in high-income countries are acknowledged as limitations.

Keywords: Value of knowledge, Credentialism, Employability, Curriculum, Educational aims.

RESUMEN

Objetivo: Examinar en qué condiciones la exigencia de utilidad constituye un criterio legítimo de juicio del valor de un conocimiento en la formación y proponer la distinción entre órdenes de utilidad como criterio curricular diferenciado. **Revisión bibliográfica:** La asociación entre escolaridad e ingresos admite explicaciones concurrentes que divergen en el punto decisivo para la educación, contrastando la tesis del capital humano con explicaciones centradas en señalización, filtrado y credenciales. El debate confunde, bajo el nombre de utilidad, tres objetos distintos: la utilidad formativa del conocimiento, la utilidad instrumental de su aplicación y la utilidad posicional de la credencial, siendo el credencialismo racional en el registro posicional y corrosivo para la utilidad formativa. Se examina la objeción simétrica, según la cual la defensa de la formación desinteresada puede operar como indiferencia ante las necesidades materiales de los estudiantes, y se proponen tres órdenes de utilidad del conocimiento, inmediata, diferida y constitutiva, discriminadas por horizonte temporal, transferibilidad y tipo de transformación producida. **Consideraciones finales:** La exigencia de utilidad es legítima cuando explicita su objeto y el orden pertinente de contribución. Se reconocen como limitaciones la ausencia de evidencia primaria y la concentración de la literatura empírica en países de renta alta.

Palabras clave: Valor del conocimiento, Credencialismo, Empleabilidad, Currículo, Finalidades educativas.

INTRODUÇÃO

Uma pergunta atravessa conselhos de classe, reformas curriculares e documentos de política educacional com notável estabilidade: para que serve isto? Dirigida a um conteúdo, a uma disciplina ou a um curso inteiro, ela solicita justificação em termos de consequência prática, pois o que se espera como resposta legítima não é o que o conhecimento permite compreender, mas o que ele permite fazer ou obter. Nussbaum MC (2010) sustenta que a subordinação dos currículos ao crescimento econômico erode capacidades necessárias à cidadania democrática, e Biesta GJJ (2010) argumenta que a cultura da mensuração desloca a discussão sobre finalidades educacionais para o terreno técnico da eficácia.

Duas respostas circulam com frequência no debate. A primeira recusa a legitimidade da pergunta, invocando o valor intrínseco do saber; a segunda aceita seu enquadramento e procura demonstrar que também a filosofia, a literatura ou a matemática pura possuem aplicações econômicas. Nenhuma é satisfatória. A primeira ignora que a pergunta é feita por sujeitos cuja situação material torna razoável exigir algum retorno da educação, ponto que a análise da disposição estética como distância em relação à necessidade, formulada por Bourdieu P (1979), permite compreender. A segunda concede o critério em disputa e torna a defesa da formação dependente de uma demonstração que quase sempre perderá.

Supõe-se que o impasse decorre de indeterminação conceitual não resolvida. A palavra utilidade opera no debate como se designasse uma coisa só, quando designa pelo menos três: a aplicabilidade direta de um saber a uma tarefa identificável, sua contribuição para a capacidade futura de agir em situações ainda não conhecidas e sua participação na constituição das capacidades de julgamento de quem o adquire. A distinção entre formação geral e formação específica, presente em Becker GS (1993), indica que a diferença entre tipos de utilidade não é externa à teoria econômica da educação. A expressão utilitarismo educacional é aqui empregada como categoria analítica estipulada, no sentido corrente do debate, e não no sentido da filosofia moral.

A crítica ao utilitarismo educacional e ao credencialismo é abundante: Collins R (1979) demonstrou que a expansão das exigências de diploma se explica melhor por disputa entre grupos de status do que por elevação real das competências requeridas, e Frigotto G (1984) analisou a produtividade atribuída à escola como função das relações sociais de produção. A delimitação é ampla quanto aos níveis educacionais e restrita quanto ao tipo de afirmação, pois a evidência mobilizada serve para tensionar proposições conceituais, não para medir esses fenômenos. O objetivo deste estudo é examinar sob que condições a exigência de utilidade constitui critério legítimo de julgamento do valor de um conhecimento na formação e propor a distinção entre três ordens de utilidade como critério de julgamento curricular diferenciado.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Trata-se de ensaio teórico-analítico qualitativo, construído por revisão narrativa de literatura da economia da educação, da sociologia das credenciais e da filosofia da educação, articulada a evidência empírica secundária, a partir dos descritores valor do conhecimento, credencialismo, empregabilidade, capital humano e finalidades educacionais.

O que confere valor econômico à escolaridade

A associação entre escolaridade e rendimento costuma ser tratada como dado bruto, de interpretação óbvia. Que ela existe e é robusta não está em disputa: a revisão de Psacharopoulos G e Patrinos HA (2018), com mais de mil estimativas em cento e trinta e nove países entre 1950 e 2014, situa o retorno privado médio global em torno de nove por cento por ano adicional de escolaridade. O que essa evidência não decide é por que o retorno existe.

A primeira explicação, formulada por Becker GS (1993), trata a educação como investimento que eleva a produtividade do indivíduo, de modo que o rendimento adicional remunera capacidade produtiva acrescida pela formação. A tese é em princípio indiferente ao conteúdo e distingue formação geral de formação específica, o que introduz, na própria teoria, a diferença entre tipos de utilidade. Se estiver correta, a exigência de utilidade é bem fundada, e a crítica que ignora esse ponto argumenta contra versão enfraquecida de seu adversário.

A segunda família de explicações inverte o sentido da relação. Spence M (1973) demonstrou que, sob informação assimétrica, a escolaridade pode funcionar como sinal informativo mesmo sem acrescentar capacidade produtiva, bastando que seja mais custosa para os menos produtivos, e Arrow KJ (1973) tratou a educação superior como dispositivo de filtragem, cuja função predominante seria selecionar candidatos, e não formá-los. Bowles S e Gintis H (1976) acrescentaram terceira possibilidade: o que a escolarização produziria e o mercado remuneraria não seriam competências cognitivas, mas disposições comportamentais correspondentes às exigências da organização do trabalho. Collins R (1979) argumenta que a elevação histórica das exigências educacionais para acesso a ocupações não se explica pela complexidade técnica crescente do trabalho, e sim pela disputa entre grupos de status pelo controle de posições, em dinâmica na qual o valor relativo de cada diploma decresce à medida que ele se generaliza.

Evidência recente permite tratar a disputa em termos menos especulativos. Araki S (2020), com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) relativos a aproximadamente trinta mil indivíduos em vinte e seis países, examina separadamente o efeito das credenciais e o das competências medidas sobre resultados ocupacionais e salariais, e encontra que o prêmio associado à credencial supera

com folga o associado às competências e que os retornos à credencial declinam à medida que a escolaridade se expande, ao passo que os retornos às competências se mantêm. As explicações não são excludentes, mas suas implicações divergem: se predomina o capital humano, o retorno indica que algo formativamente relevante ocorreu; se predominam a sinalização, a filtragem ou a socialização comportamental, ele é compatível com aprendizagem cognitiva reduzida.

Três objetos distintos sob o nome de utilidade

Quando se afirma que algo é útil, é preciso perguntar: útil para quê e enquanto o quê. Propõe-se distinguir três objetos aos quais o predicado é atribuído: a utilidade formativa do conhecimento, sua contribuição para a constituição de capacidades no sujeito que o adquire; a utilidade instrumental da aplicação, o rendimento de um conhecimento mobilizado em tarefa determinada; e a utilidade posicional da credencial, o ganho de ocupar posição relativa vantajosa em competição por lugares escassos, que independe do que se aprendeu.

Não é correto afirmar que o credencialismo frustra a exigência de utilidade, pois a credencial é, para quem a obtém, extremamente útil, e o credencialismo é racional no registro posicional. O que se sustenta é que a utilidade posicional é relacional, dependendo da posição de cada um em relação aos demais e não da capacidade absoluta adquirida, e que a generalização do diploma tende a corroer a vantagem que o motivava, mecanismo descrito por Collins R (1979) e compatível com o declínio dos retornos documentado por Araki S (2020), de modo que seu componente comparativo é estruturalmente instável.

O mecanismo possui manifestações documentadas. Tomlinson M e Watermeyer R (2022) argumentam que a inflação de credenciais em sistemas de massa intensifica a competição por bens de status escassos e reproduz desigualdades no acesso a posições ocupacionais desejadas. No caso brasileiro, Salata AR (2022), comparando medidas absolutas e relativas de escolaridade em coortes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), encontra indícios de que a expansão do ensino não enfraqueceu proporcionalmente a associação entre origem de classe e resultados educacionais quando a escolaridade é medida em termos posicionais. Nenhuma das duas testa a distinção aqui proposta, mas ambas sustentam a pertinência do registro posicional.

Daí decorre uma inferência do autor, e não afirmação da literatura citada: um sistema orientado prioritariamente à utilidade posicional de seus egressos não teria razão intrínseca para investir em aprendizagem além do necessário para sustentar a função informacional de suas credenciais, ainda que algum investimento permaneça racional, já que a credencial só informa enquanto for percebida como informativa. Wolf A (2002) examinou a fragilidade das justificativas econômicas das políticas educacionais, argumentando que a relação entre escolaridade e crescimento econômico é menos direta do que o discurso público supõe. O discurso da empregabilidade não é, portanto, aliado necessário da qualidade formativa, e Paixão JL (2026b) analisa esse deslocamento na formação continuada de professores, ao problematizar a distância entre a lógica da certificação e a transformação efetiva das práticas.

Critério consequencial, instrumentalização e credencialismo

O critério consequencial de utilidade é a posição normativa segundo a qual o valor de um conhecimento se mede por suas consequências. Não implica submissão ao mercado, pois uma versão consistente poderia incluir entre as consequências relevantes a participação política ou a autonomia intelectual; o que a torna problemática é a restrição implícita do conjunto de consequências consideradas. A instrumentalização é a redução do processo educativo a meio para fins externos a ele: Biesta GJJ (2010) argumenta que a cultura da mensuração transforma a pergunta sobre boa educação em pergunta sobre eficácia, encobrindo uma decisão normativa, pois medir supõe ter escolhido o que conta. Já o credencialismo é a orientação da conduta pela utilidade posicional da credencial, tratado aqui como efeito sistêmico, no sentido de Collins R (1979), que se produz mesmo quando nenhum participante o adota como princípio. Ele não é a forma extrema do critério consequencial, e sim seu deslocamento de objeto, razão pela qual pode ser racional para o indivíduo e corrosivo para a instituição que deveria formá-lo.

Labaree DF (1997) identifica três finalidades historicamente em disputa: a igualdade democrática, segundo a qual a educação prepara cidadãos; a eficiência social, segundo a qual prepara trabalhadores; e a mobilidade social, segundo a qual habilita indivíduos a competir por posições, sendo que as duas primeiras tratam a educação como bem público e a terceira como bem privado, cujo predomínio eleva a busca de credenciais acima da aquisição de conhecimento. A análise é situada nos Estados Unidos, de modo que se retém a estrutura das finalidades concorrentes, não o diagnóstico particular. Como interpretação do autor deste artigo, ela coincide com a distinção de objetos proposta acima: a mobilidade social corresponde à utilidade posicional, a eficiência social à utilidade instrumental e a igualdade democrática pressupõe utilidade formativa. O antagonismo relevante não opõe, portanto, formação humana e preparação para o trabalho, que compartilham a compreensão da educação como bem público, mas ambas à terceira, na qual só a posição relativa importa.

Uma objeção da crítica social precisa ser confrontada. Frigotto G (1984) situa a produtividade atribuída à escola nas relações sociais de produção, o que implica que propor melhores critérios de julgamento do valor formativo pode ter escassa consequência se as condições que produzem a instrumentalização permanecem intactas. Seu alcance é, contudo, delimitado: critérios de julgamento não são epifenômenos sem eficácia, pois decisões sobre carga horária, itinerários e avaliação são tomadas por sujeitos que dispõem de alguma margem, e Saviani D (2011) formula, na mesma tradição, posição que não conduz ao ceticismo curricular, ao defender o acesso ao conhecimento sistematizado como condição, não obstáculo, da emancipação das classes trabalhadoras.

A objeção simétrica: a formação abstrata como privilégio

O risco de qualquer crítica ao utilitarismo educacional é converter-se em sua imagem invertida, pois a defesa da formação desinteressada pode operar, e historicamente operou, como marcador de distinção social. Bourdieu P e Passeron JC (1970) descreveram como o sistema de ensino converte disposições culturais desigualmente distribuídas em êxito escolar aparentemente meritocrático, e Bourdieu P (1979) mostrou que a relação com o objeto cultural que suspende a pergunta sobre função pressupõe condições materiais que dispensam essa pergunta. Para o estudante cuja alternativa imediata é o trabalho não qualificado, exigir que a formação produza alguma perspectiva concreta não é sintoma de utilitarismo, é racionalidade. Disso decorre que o desprezo pela pergunta sobre utilidade é socialmente seletivo e que a legitimidade da exigência varia com a posição de quem a formula: feita por um estudante que precisa trabalhar, é demanda por consideração de condições concretas; feita por uma autoridade que decide sobre financiamento, é exercício de critério sobre a formação de outros, que exige justificação pública.

Freire P (1996) recusa a dicotomia entre respeitar a leitura de mundo do educando e ampliá-la, o que implica que partir das necessidades concretas dos sujeitos não é o mesmo que a elas se limitar. Uma formação que ignora as condições materiais de seus estudantes falha eticamente; uma que as toma como horizonte final falha do mesmo modo. Dewey J (1916) criticou a separação entre educação liberal e vocacional, sustentando que a oposição entre cultura e utilidade reflete uma divisão social entre quem pensa e quem executa: o problema não é a presença de finalidades práticas na educação, mas a atribuição de finalidades distintas a grupos sociais distintos.

Três ordens de utilidade do conhecimento

Os três objetos da utilidade respondem à pergunta sobre o que está sendo considerado útil, ao passo que as três ordens aqui propostas respondem à pergunta sobre de que modo e em que horizonte o conhecimento contribui para a formação. Trata-se de dois planos distintos e complementares, não de duas versões da mesma tipologia, conforme sintetiza a **Figura 1**. Propõe-se distinguir três ordens de utilidade do conhecimento, diferenciadas e não hierarquizadas, discriminadas por três dimensões: o horizonte temporal em que a contribuição se manifesta, o grau de transferibilidade a situações distintas daquela em que o conhecimento foi adquirido e o tipo de transformação que produzem no sujeito. Nas duas primeiras, o conhecimento amplia o repertório de ação de um sujeito cujos critérios de julgamento permanecem os mesmos; na terceira, altera os próprios critérios com que o sujeito julga. A existência de tipos distintos de

utilidade não é descoberta deste artigo, estando presente de modo disperso na distinção de Becker GS (1993) entre formação geral e específica, na crítica de Dewey J (1916) à oposição entre cultura e utilidade e na análise de Biesta GJJ (2010) sobre finalidades educacionais; a contribuição está em organizá-las segundo dimensões explícitas.

A utilidade imediata é a aplicabilidade direta de um conhecimento a uma tarefa identificável no presente: operar um instrumento, executar um procedimento, dominar uma norma técnica vigente. Horizonte curto, transferibilidade baixa, transformação restrita ao repertório de execução. Sua legitimidade não deve ser subestimada: formações profissionais que a negligenciam falham em relação a seus estudantes, e a inserção produtiva é, para a maioria, condição de tudo o mais. Sua limitação é a obsolescência, que não é acidental: a mesma especificidade que produz a aplicabilidade produz a vulnerabilidade à mudança.

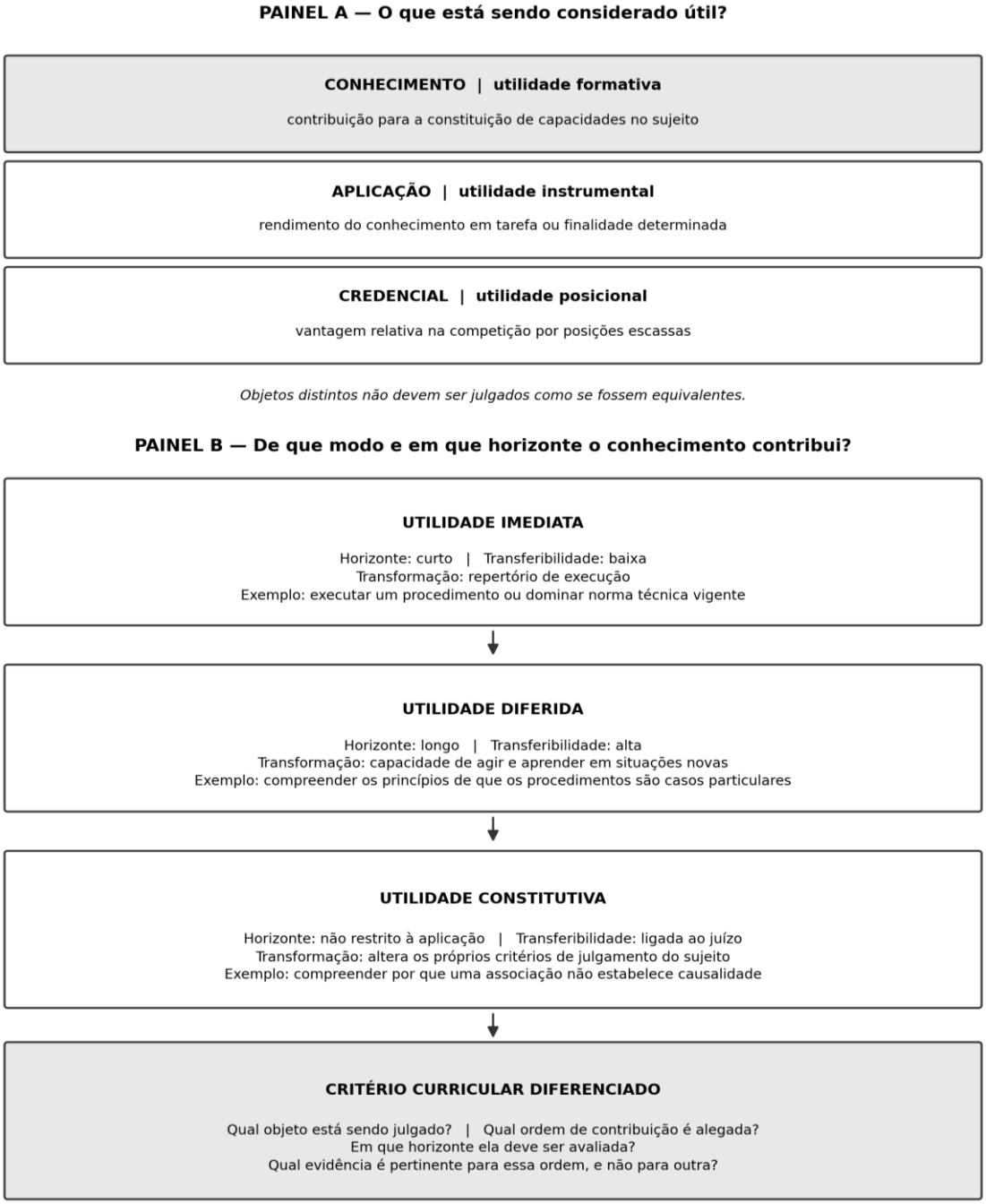
A utilidade diferida é a contribuição de um conhecimento para a capacidade de agir em situações ainda não conhecidas: compreender os princípios de que os procedimentos são casos particulares e ter constituído a capacidade de aprender aquilo que ainda não foi aprendido. Horizonte longo, transferibilidade alta, transformação ainda situada no plano dos meios. Hanushek EA, et al. (2017), utilizando microdados do International Adult Literacy Survey referentes a onze países e comparando taxas de emprego ao longo do ciclo de vida entre pessoas com formação geral e formação profissional, identificam padrão de troca temporal, no qual a vantagem inicial associada à formação profissional tende a reduzir-se com a idade, efeito mais pronunciado em países que enfatizam programas de aprendizagem em empresa. Forster AG, et al. (2016), com dados do Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), confirmam a reversão dessa vantagem, mas não encontram variação sistemática do efeito entre países com sistemas de formação profissional distintos, o que enfraquece a explicação pela especificidade ocupacional dos currículos.

Duas cautelas são necessárias: os estudos descrevem taxas de emprego, e não qualidade da formação, de modo que a inferência de maior adaptabilidade é interpretação dos autores, não medida direta; e os países analisados são de renda alta, o que limita a transferibilidade. Com essas cautelas, sustenta-se que a exigência de aplicabilidade imediata pode ser contraproducente segundo seu próprio critério, o do retorno para o sujeito ao longo da vida. Paixão JL (2026a) discute tensão correlata ao analisar como as demandas de empregabilidade tensionam a função formativa da universidade.

A utilidade constitutiva é a participação de um conhecimento na constituição das capacidades de julgamento de quem o adquire: perceber distinções antes indisponíveis, reconhecer a fragilidade de uma afirmação, situar um problema em horizonte mais amplo. Um conhecimento é constitutivo quando altera os critérios de julgamento do sujeito, e não apenas seu repertório de ação. Dois testes auxiliam a discriminação: o da transformação do juízo, segundo o qual o conhecimento operou constitutivamente se, após adquiri-lo, o sujeito avalia de modo diferente a pertinência daquilo que antes buscava; e o da finalidade, segundo o qual há utilidade diferida quando a contribuição se deixa descrever como meio para um fim já dado, e utilidade constitutiva quando ela altera o conjunto de fins reconhecíveis. Aprender modelagem estatística amplia a capacidade de resolver problemas não antecipados, o que é utilidade diferida; compreender por que uma associação não estabelece causalidade altera o modo como o sujeito julga qualquer afirmação empírica, o que é utilidade constitutiva. A distinção não é entre conteúdos, mas entre tipos de contribuição que um mesmo conteúdo pode realizar ou não, conforme seja ensinado.

Esta ordem é a que mais resiste à demonstração pelos critérios correntes, por razão que o próprio critério explicita: quem não adquiriu determinada formação não dispõe dos critérios com os quais poderia avaliar o que perdeu. A categoria não deve, porém, blindar tradições curriculares inerciais: o teste da transformação do juízo exige que se identifique qual juízo o conhecimento transforma. Sustenta-se apenas que a ausência de demonstração de aplicabilidade não constitui evidência de irrelevância formativa. Nussbaum MC (2010) situa nesta ordem a defesa das humanidades, argumentando que o pensamento crítico e a imaginação narrativa são condição de funcionamento democrático, e Biesta GJJ (2010) sustenta que a subjetivação é dimensão irredutível da educação, distinta da qualificação e da socialização.

Figura 1 - Objetos e ordens de utilidade na avaliação do valor formativo do conhecimento



Fonte: Freires AP, et al., 2026.

Critério de julgamento diferenciado e tensões não resolvidas

O critério proposto não responde pela afirmação de valor intrínseco nem pela demonstração de aplicabilidade, mas identifica em qual ordem se situa a contribuição de um conhecimento e julga segundo os padrões daquela ordem. Um conhecimento de primeira ordem deve ser avaliado por sua atualidade e correção técnica; um de segunda ordem, pela amplitude de situações a que se transfere; um de terceira ordem, pela consistência da transformação de critérios que produz. Isso se traduz em quatro perguntas, sintetizadas na **Figura 1**: qual objeto está sendo julgado, qual ordem de contribuição é alegada, em que horizonte ela se manifestaria e qual evidência lhe seria pertinente. O erro característico do julgamento utilitarista não é exigir utilidade, mas aplicar os padrões da primeira ordem a conhecimentos situados na segunda ou na terceira; o erro simétrico é recusar o julgamento em vez de disputá-lo.

Sustenta-se, como proposição normativa e não como resultado derivado da literatura, que as três ordens são conjuntamente necessárias em uma formação que articule qualificação, adaptabilidade e capacidade de julgamento, sendo a unidade de análise a trajetória formativa como um todo, e não cada componente isolado. Uma formação que produza apenas utilidade imediata torna seus egressos vulneráveis à obsolescência, o que a evidência de Hanushek EA, et al. (2017) e de Forster AG, et al. (2016) torna plausível; uma que produza apenas utilidade diferida e constitutiva pode falhar em relação a estudantes cujas condições materiais exigem inserção; e uma que produza as duas primeiras sem a terceira qualifica sem formar julgamento, no sentido em que Nussbaum MC (2010) e Biesta GJJ (2010) formulam o problema.

Cabe explicitar as tensões não resolvidas. A distinção entre as três ordens não fornece procedimento decisório para casos concretos, nos quais incluir um conteúdo implica excluir outro: o critério orienta o tipo de justificação exigível, não a decisão. A objeção de Frigotto G (1984) permanece operante: se os arranjos de avaliação e financiamento operam sobre horizontes curtos, os critérios propostos podem ser derrotados na prática. Registre-se ainda que parte do que se atribui ao utilitarismo educacional pode decorrer da expansão dos sistemas de ensino e da elevação da concorrência posicional, hipótese cujo indício mais pertinente é o declínio dos retornos à credencial observado por Araki S (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exigência de utilidade constitui critério legítimo de julgamento do valor de um conhecimento quando o objeto ao qual ela é atribuída é explicitado, distinguindo conhecimento, aplicação e credencial, quando a ordem de utilidade pertinente é identificada e o horizonte temporal do julgamento corresponde àquele em que a contribuição se manifesta, e quando a exigência não substitui a verificação da aprendizagem pela verificação da credencial. A principal contribuição teórica do ensaio consiste na proposição de três ordens de utilidade, imediata, diferida e constitutiva, como hipótese analítica para diferenciar formas pelas quais o conhecimento pode contribuir para a formação, e na proposta de julgar cada conhecimento segundo os padrões da ordem em que sua contribuição se situa. Reconhecem-se como limitações a ausência de evidência empírica primária, que confere às três ordens estatuto de hipótese analítica e normativa, e a concentração da literatura empírica em países de renda alta, o que restringe sua transferibilidade ao Brasil. Investigações futuras poderiam examinar se as três ordens produzem discriminações estáveis quando aplicadas a decisões curriculares reais.

REFERÊNCIAS

1. ARAKI S. Educational expansion, skills diffusion, and the economic value of credentials and skills. American Sociological Review, 2020; 85(1): 128-175.
2. ARROW KJ. Higher education as a filter. Journal of Public Economics, 1973; 2(3): 193-216.
3. BECKER GS. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
4. BIESTA GJJ. Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
5. BOURDIEU P. La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
6. BOURDIEU P, PASSERON JC. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
7. BOWLES S, GINTIS H. Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.
8. COLLINS R. The credential society: an historical sociology of education and stratification. New York: Academic Press, 1979.
9. DEWEY J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.
10. FORSTER AG, et al. Vocational education and employment over the life cycle. Sociological Science, 2016; 3: 473-494.

11. FREIRE P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
12. FRIGOTTO G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.
13. HANUSHEK EA, et al. General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. Journal of Human Resources, 2017; 52(1): 48-87.
14. LABAREE DF. Public goods, private goods: the American struggle over educational goals. American Educational Research Journal, 1997; 34(1): 39-81.
15. NUSSBAUM MC. Not for profit: why democracy needs the humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.
16. PAIXÃO JL. Desafios globais do ensino superior no século XXI: democratização do acesso e as pressões da globalização. Revista Tópicos, 2026a; 4(29): 1-20.
17. PAIXÃO JL. Formação continuada docente: análise crítica da dicotomia entre certificações formais e transformação efetiva da prática pedagógica. Revista Tópicos, 2026b; 4(29): 1-17.
18. PSACHAROPOULOS G, PATRINOS HA. Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. Education Economics, 2018; 26(5): 445-458.
19. SALATA AR. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. Civitas: Revista de Ciências Sociais, 2022; 22: e43097.
20. SAVIANI D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
21. SPENCE M. Job market signaling. The Quarterly Journal of Economics, 1973; 87(3): 355-374.
22. TOMLINSON M, WATERMEYER R. When masses meet markets: credentialism and commodification in twenty-first century Higher Education. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2022; 43(2): 173-187.
23. WOLF A. Does education matter?: myths about education and economic growth. London: Penguin, 2002.