

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# ENSINO SUPERIOR E SOLIDARIEDADE: uma virada institucional contra a sociedade do mérito

André Rubião

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3729>

Submetido em: 2022-03-05

Postado em: 2022-04-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**ENSINO SUPERIOR E SOLIDARIEDADE:  
UMA VIRADA INSTITUCIONAL CONTRA A SOCIEDADE DO MÉRITO**

**ANDRÉ RUBIÃO<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0070-3641>

**RESUMO:** Este artigo analisa o papel do ensino superior, em especial no que toca suas novas diretrizes sobre a extensão e os mecanismos de acesso dos alunos, para constituir uma sociedade mais solidária e menos competitiva. Trabalhando com tipos ideias, numa perspectiva genealógica, ele mostra as origens e a influência contemporânea do modelo de “Universidade Modo 2”, proposto pelo sociólogo Michael Gibbons, dando ênfase na sua adesão a uma *antropologia individual* e uma valorização da meritocracia. O artigo traz uma crítica desse paradigma, ao mesmo tempo em que resgata uma *antropologia solidária*, com o intuito de pensar um projeto de ensino superior capaz de reduzir os efeitos perversos de uma sociedade competitiva. Com base na metodologia de reconstrução de processos sociais e na ressignificação da tese do historiador Burton J. Bledstein, parte-se da hipótese de que o ensino superior pode ser a principal instituição para transformar a dinâmica dessa realidade social.

**Palavras-chave:** ensino superior, extensão, solidariedade, meritocracia.

**HIGHER EDUCATION AND SOLIDARITY:  
AN INSTITUTIONAL TURN AGAINST MERIT SOCIETY**

**ABSTRACT:** This paper analyzes the role of higher education, especially with regard to its new guidelines on extension and student access mechanisms, to build a more supportive and less competitive society. Working with ideal types, from a genealogical perspective, we show the origins and contemporary influence of the “University Mode 2” model, proposed by sociologist Michael Gibbons, emphasizing its adherence to an *individual anthropology* and an appreciation of meritocracy. The article presents a critique of this paradigm whilst redeeming a *solidary anthropology*, with the aim of thinking about a higher education project capable of reducing the perverse effects of a competitive society. Based on the reconstruction of social processes methodology and the resignification of the thesis by historian Burton J. Bledstein, it draws on the hypothesis that higher education can be the main institution to transform the dynamics of this social reality.

**Keywords:** higher education, extension, solidarity, meritocracy.

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOLIDARIDAD:  
UN GIRO INSTITUCIONAL CONTRA LA SOCIEDAD DEL MÉRITO**

**RESUMEN:** Este artículo analiza el papel de la educación superior con relación a las nuevas orientaciones sobre los mecanismos de extensión y de acceso de los estudiantes, para construir una

---

<sup>1</sup> Faculdade de Direito Milton Campos (FDMC) , Nova Lima, Minas Gerais (MG), Brasil; Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. <[rubiao.andre@gmail.com](mailto:rubiao.andre@gmail.com)>

sociedad más solidaria y menos competitiva. Se parte de los tipos ideales, desde una perspectiva genealógica y a su vez se señala el origen y la influencia contemporánea del modelo de “Universidad Modo 2”, propuesto por el sociólogo Michael Gibbons, enfatizándose su adhesión a una antropología individual y a la valoración de la meritocracia. El artículo presenta una crítica a este paradigma, al mismo tiempo en que rescata una antropología solidaria, con el objetivo de pensar en un proyecto de educación superior capaz de reducir los efectos perversos de una sociedad altamente competitiva. Basado en la metodología de la reconstrucción de los procesos sociales y en la resignificación de la tesis del historiador Burton J. Bledstein, se parte de la hipótesis de que la educación superior puede ser la principal institución capaz de transformar las dinámicas de esta realidad social.

**Palabras clave:** educación superior, extensión, solidaridad, meritocracia.

## INTRODUÇÃO

Mais do que em qualquer país Ocidental no último século, o desenvolvimento do ensino superior na América tornou possível uma fé social no mérito, na competência, na disciplina e no controle que eram fundamentais para as concepções aceitas de conquista e de sucesso.

Burton J. Bledstein,  
*The Culture of Professionalism*, p. X.

Esse constato de Bledstein, feito em meados dos anos 1970, trazia consigo um paradoxo. Tal como a face de Jano, era possível olhar para frente e para trás ao mesmo tempo. De uma perspectiva, ele fazia um diagnóstico: as grandes universidades norte-americanas – ou o modelo *multiversity*, como definiu Kerr (1982) – consolidavam-se como instituições inseridas na sociedade de mercado, preparando os estudantes para aquilo que Bledstein (1976), no título do seu livro, definiu como a “cultura do profissionalismo”. Mas havia ali também um prognóstico: o advento das políticas neoliberais, a partir dos anos 1980, iriam levar as concepções de “conquista e sucesso” para um outro patamar; e as universidades norte-americanas continuariam sendo, como mostrou Michael Sandel, as principais responsáveis pela “tirania do mérito” (SANDEL, 2020).

Essa alusão ao modelo estadunidense é necessária. Da virada filantrópica dos *robber barons* (ZINN, 2002) aos trabalhos de Flexner (1968), passando pelo Morrill Act (LEE, 1963), as universidades norte-americanas foram se tornando instituições de referência, consolidando-se na segunda metade do século XX como um modelo para reformas do ensino superior ao redor do mundo. O resultado mais claro dessa genealogia se encontra no “fenômeno Michael Gibbons”, cujo quadro analítico, denominado Modo 2, se encontra em toda parte. Segundo Gibbons, vivemos uma nova forma de produção do conhecimento (*aplicável, transdisciplinar, diversificada* etc.) e a única maneira de as universidades se adaptarem é por meio daquilo que ele define como “*economically-oriented paradigm*”. Ou seja, o principal papel do ensino superior é formar a mão de obra necessária e contribuir para o crescimento econômico (GIBBONS et al., 1994; GIBBONS, 1998; NOWOTNY et al., 2003).

As críticas a *essa* visão institucional são antigas. Quando os sofistas surgiram em Atenas, oferecendo aos jovens uma formação que os preparava para uma carreira de engrandecimento pessoal na vida política e social da época, a reação de Sócrates e Platão foi imediata: a educação não podia deixar de

lado seu compromisso com a cidadania (MONROE, 1968). O constato de Sandel, séculos depois, não é muito diferente: as universidades norte-americanas fizeram do mérito pessoal na economia de mercado a quintessência do ensino superior, constituindo uma dinâmica de “vencedores e perdedores” que vem trazendo efeitos perversos para a sociedade, deixando de lado a ideia de que precisamos viver juntos em coletividade (SANDEL, 2020).

Foram várias as propostas institucionais alternativas a esse *ideal de ensino superior*. No século XIX, com o advento da revolução industrial e as transformações da universidade para atender às demandas de uma nova mão de obra emergente, tanto Humboldt (1979) como Newman (1996) perceberam o que poderia acontecer: o ensino superior não deveria se limitar a um mero instrumento pragmático para o crescimento econômico; ele era o local para a formação de uma elite dirigente (proposta humanística de Newton) ou para o desenvolvimento da pesquisa pura (proposta científica de Humboldt). É verdade que essa batalha entre as “duas culturas”, conforme a classificação de C. P. Snow (1965), continua até hoje, mas a explosão demográfica e a massificação das universidades, de um lado, e a contextualização da pesquisa e as controvérsias em torno do progresso científico, de outro, tornaram os modelos newmaniano e humboldtino obsoletos para o mundo contemporâneo (RUBIÃO, 2013).

Uma outra reação surgiu na América Latina, no começo do século XX. Hugo Biagini (1999, p. 87) narra uma anedota, passada em 1913, que ilustra a novidade: durante um congresso estudantil, realizado em Nova Iorque, enquanto as delegações norte-americanas e europeias estavam preocupadas em aproveitar o encontro, de forma hedonista, além de se contentarem com discussões de temas clássicos, os estudantes latino-americanos decidiram abandonar o congresso, alegando estarem preocupados com os problemas sociais que ocorriam no mundo e com a capacidade transformadora da universidade. Não foi por acaso que, quatro anos depois, eclodiu o Grito de Córdoba, movimento que influenciaria toda a América Latina (PORTANTIERO, 1978). Como sintetizou seu principal líder, Deodoro Roca (1978, p. 431): “reforma universitária é o mesmo que reforma social”. Ou seja, a universidade deveria ser vista como uma instituição capaz de agir nas principais demandas da sociedade, não por meio de uma elite dirigente, seja ela “humanista” ou “científica”, mas de forma dialógica com o corpo social. Nesse sentido, o modelo de Córdoba trazia diversas novidades: democratização no acesso e na gestão das universidades, responsabilidade social da instituição, preocupação com os problemas nacionais, luta contra o imperialismo etc. (TUNNERMANN, 1978, p. 44-45).

Essas características podem ser *sintetizadas* na ideia de extensão. É verdade que o conceito não surgiu na América Latina. No decorrer da revolução Industrial, os ingleses falaram em uma *extended university*, no sentido de uma instituição que pudesse alargar suas fronteiras para formar a mão de obra emergente. Há mesmo registros de iniciativas pontuais de universidades ao redor do mundo ligadas à ideia de uma responsabilidade social. Mas foi a partir do movimento de Córdoba que esse conceito se transformou, institucionalizando-se como uma função da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Para se ter uma noção dessa originalidade e identidade latino-americana, um artigo de 2005, falando da realidade europeia, anunciava uma novidade com a criação de uma “terceira função” da universidade, ligada à “missão cívica” e à “responsabilidade social” (KANTANEN, 2005). Na América Latina, esse papel institucional foi sendo desenvolvido ao longo de todo o século XX, com inúmeras experiências bem-sucedidas no campo da extensão (ORTIZ; MORALES, 2011).

De fato, não há muita novidade em torno da reflexão a respeito desse papel institucional. O que parece entrar em cena é um constato dos efeitos perversos de um modelo que leva ao paroxismo a

formação profissional com base no mérito (LAVAL, 2003; SANDEL, 2020). Não se trata de negar a importância dessa dimensão, mas de pensar a respeito das externalidades do ensino superior no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a extensão tem muito a contribuir, especialmente no Brasil, com as novas diretrizes do Plano Nacional de Educação, ao prever que 10% da grade curricular seja destinada a essa função.<sup>2</sup> Trata-se de uma oportunidade não somente para valorizar esse que sempre foi o pilar mais fraco da universidade (ALMEIDA FILHO, 2007), mas de repensar os seus contornos num contexto de sobrevalorização do “*economically-oriented paradigm*” (GIBBONS et al., 1994; GIBBONS, 1998; NOWOTNY et al., 2003).

O objetivo deste artigo é pensar a respeito do papel transformador do ensino superior, em especial por meio das formas de acesso e da valorização da extensão, para combater os efeitos perversos da sobrevalorização do mérito. Se para Bledstein a universidade norte-americana foi a principal instituição para formar a “cultura do profissionalismo”, trata-se de adotar uma hipótese no caminho inverso, ou seja, de que maneira o ensino superior pode fomentar o que definiremos como “cultura da solidariedade”?

Para tanto, com base na metodologia de reconstrução de processos sociais (May, 2004)<sup>3</sup> e trazendo um recorte especial na cultura norte-americana, devido a sua influência no século XX, é preciso definir melhor a “universidade de Modo 2” (seção 1), para compreender não somente os riscos desse modelo institucional (seção 2), mas como ele se constituiu a partir de uma *antropologia individual* (seção 3) e um discurso sobre a meritocracia (seção 4). Esse diagnóstico é importante para pensar o trajeto contrário, ou seja, a maneira como o constato de uma *antropologia solidária* (seção 5) pode justificar um modelo de ensino superior que valorize não somente aptidões alternativas à meritocracia para o acesso dos alunos, como também as atividades de extensão ao longo da formação deles, visando reequilibrar os excessos de uma sociedade competitiva (seção 6).

## A UNIVERSIDADE MODO 2

Os imperativos econômicos irão varrer tudo antes e, se as universidades não se adaptarem, elas serão deixadas de lado.

Michael Gibbons,  
*Higher Education Relevance in the 21 Century*, p. 9.

Michael Gibbons foi um dos principais consultores do Banco Mundial para assuntos relativos ao ensino superior e um dos autores mais citados, com relação ao ensino superior, nos índices de citação. Christian de Montlibert é um dos que chamam a atenção para o fato desse quadro analítico proposto por ele vir dominando as discussões em torno da universidade (MONTLIBERT, 2004). Gibbons lançou o conceito de Modo 2, em 1994, no livro *The New Production of Knowledge*, junto com outros autores (GIBBONS et al, 1994). Essa mesma ideia foi aperfeiçoada num segundo livro, *Rethinking Science*, também em parceria com outros autores (NOWOTNY et al., 2003). Gibbons também refletiu

<sup>2</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, resolução n. 7, 18 de dezembro de 2018, art. 4º, “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”.

<sup>3</sup> O método de reconstrução de processos sociais trabalha com a generalização histórica, na tentativa de captar mudanças estruturais e padrões de longa duração. Nesse sentido, não há uma observação direta dos fenômenos ou uma interação com os indivíduos, mas uma reconstrução que busca evidenciar uma “dependências da trajetória” (*path dependency*), ou seja, “a ideia de que a ação que vem antes condiciona a que vem depois, no sentido de que limita as possibilidades de mudança de seu curso, e pode, mesmo, lhe dar certa direção” (ALONSO, 2016, p. 17).

exclusivamente sobre a aplicação do Modo 2 de produção do conhecimento no ensino superior, num relatório para o Banco Mundial, denominado *Higher Education Relevance in the 21 Century* (GIBBONS, 1998). Mas o que significa esse quadro analítico?

Segundo Gibbons, uma nova forma de produção do conhecimento estaria surgindo na sociedade. Essa nova forma (Modo 2) difere substancialmente da antiga (Modo 1). No modo clássico, que surgiu a partir da Revolução Científica, as universidades eram os centros hegemônicos da produção do conhecimento. Havia um quadro cognitivo fixo, com disciplinas independentes, voltadas sobretudo para a “pesquisa fundamental”. A ciência era vista como atividade autônoma, regida por suas próprias ideias, regras, valores, normas (MERTON, 1973). Era ela que descobria – dizia o *slogan* –, a indústria aplicava, o homem acompanhava.

O que mudou? Segundo Gibbons, a partir da segunda metade do século XX, teve início uma série de transformações, cada vez mais visíveis, que nos levam a acreditar no surgimento de uma nova forma de produção do conhecimento. As principais características desse novo “Modo” são as seguintes: i) *O conhecimento é produzido no contexto da aplicação*. Ou seja, não cabe mais a distinção entre “pesquisa pura” e “pesquisa aplicada”. ii) *Transdisciplinaridade*. Ao contrário do antigo quadro disciplinar rígido, o Modo 2 congrega especialistas de diversas áreas. Longe de querer estabelecer verdades últimas, essas equipes trabalham em torno do consenso, voltado para resolução de problemas temporários. iii) *Diversidade organizacional*. A universidade perdeu a hegemonia na produção do conhecimento. Agora ela tem que compartilhá-lo com institutos de pesquisa, agências governamentais, laboratórios industriais, *think tanks* etc. iv) *Reflexividade, social accountability e qualidade de controle*. Diante dessa nova realidade, há um número cada vez maior de pessoas envolvidas na produção do conhecimento. O antigo sistema de “julgamento pelos pares” cede lugar a uma rede complexa de atores. As decisões são “negociadas”, tendo que equacionar interesses de ordem econômica, política, ética, ambiental, social, cultural etc. (GIBBONS et al., 1994; GIBBONS, 1998).

Se pensarmos exclusivamente na universidade, é possível afirmar que esse quadro analítico proposto por Gibbons já estava presente na *multiversity* de Kerr. Quando escreveu o livro que lançou esse conceito, em 1963, Clark Kerr era o presidente da Universidade de Berkeley, com mais de 50 mil estudantes. Segundo ele, a *multiversity* não era “nem Oxford, nem Berlim”; ela era uma “instituição de tipo inédito” (KERR, 1982, p. 19). A ideia desse modelo institucional era agregar todas as funções da universidade: na graduação buscava-se uma linha britânica de “educação liberal”, cujas origens remontavam a Platão; na pós-graduação buscava-se uma vertente alemã de pesquisa, também presente em Pitágoras; e finalmente as outras atividades seguiam um modelo americano, cuja diversidade já se encontrava nos Sofistas (KERR, 1982, p. 29-30).

Além disso, faziam parte desse *multiverso* os estudantes, os professores, os dirigentes, o poder público, as fundações, as agências federais, os ex-alunos, a imprensa, as comunidades empresariais, esportivas, profissionais, rurais, sindicais etc. (KERR, 1982, p. 30-36).

Por diversas vezes, Kerr fala da “governabilidade da universidade”, ou seja, como esses diversos atores interagiam, contribuindo cada qual para uma função, e como o presidente se transformava num verdadeiro líder político (ou comunitário), para administrar interesses muitas vezes conflitantes (KERR, 1982, p. 117).

No entanto, apesar de esse dinamismo se assemelhar ao Modo 2, Kerr jamais aderiu à tese de um “*economically-oriented paradigm*”. É verdade que alguns críticos falaram de *marketiversity* (cf. RENAUT,

1995, p. 224), referindo-se aos excessos utilitários do novo modelo, e que o vocabulário de Kerr muitas vezes se aproxima do discurso “mercadológico”, mas o fato de a *multiversity* ter sido atacada tanto pela direita como pela esquerda, em meio à ebulição dos anos 1960, mostra como sua auto-definição de “conciliador” é mais apropriada (RUBIÃO, 2013).

O mesmo não pode ser dito de Gibbons. Um exemplo é a sua opinião sobre o financiamento da universidade. Esse tema foi muito debatido na primeira Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Marco Antônio Dias, representante da UNESCO, responsável pela organização do evento, fez a seguinte observação:

Enquanto mais de 180 países e representantes da comunidade internacional se preparavam para definir em Paris, em outubro de 1998, a *educação como um serviço público* (artigo 14 da Declaração da CME.S), indicando que essa devia basear suas orientações a longo prazo em objetivos e necessidades sociais (artigo 60 da mesma Declaração), outros grupos bastantes ativos trabalhavam para que fossem adotados [...] princípios totalmente opostos (DIAS, 2003, p. 52).

Dentre esses grupos, o Banco Mundial talvez seja o maior exemplo. É verdade que o órgão abandonou sua postura radical dos anos 1990, quando recomendava que os governos deixassem de investir no ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1994; WORLD BANK, 1998), mas continua defendendo um balanceamento entre os investimentos público e privado, sem deixar de dar preferência para o segundo (WORLD BANK, 2000). Como sintetiza o próprio Gibbons, no seu relatório para o Banco:

Embora na maioria dos países industrialmente avançados o estado vá permanecer a fonte predominante para financiar o ensino superior, o financiamento em bloco provavelmente será substituído por uma perspectiva mais focada, especialmente na pesquisa e na educação universitária, via mecanismos de alocação imitando o mercado (GIBBONS, 1998, p. 23, tradução livre).

Um segundo exemplo pode ser dado com a ideia de uma institucionalização mercadológica do ensino superior. Vejamos algumas ilustrações no texto de Gibbons:

Universidades devem servir à sociedade, primeiramente apoiando a economia e promovendo a qualidade de vida dos seus cidadãos. [...] O novo paradigma está trazendo consigo uma nova cultura de responsabilidade como é evidente pela expansão do gerencialismo e do *éthos* do valor do dinheiro através dos sistemas internacionais de educação superior. [...] A relevância [da educação superior] será julgada sobretudo em termo de resultado, com a contribuição que ela faz para a performance econômica nacional [...] (GIBBONS, 1998, p. 8-9, tradução livre).

Na verdade, essa “virada economicista” é complexa e envolve uma série de atores. Gerard de Selys (1998) chama a atenção para o papel da European Round Table of Industrialists (ERT), um *think tank* dedicado a aumentar a competitividade. Já em um dos primeiros relatórios desse órgão, *Education and Competence in Europe*, de 1989, se afirmava que “a educação e a formação [...] são consideradas investimentos estratégicos vitais para o sucesso das empresas”. No mesmo sentido, Christian de Montlibert destaca a influência da ERT na Comissão Europeia, que, ao longo dos anos, foi adotando sugestões e terminologias como foco na “educação à distância”, a “produção de logiciais educativos”, o “mundo dos negócios como conceptualizador do conteúdo ensinado”, a “formação contínua para o

mercado”, a “flexibilidade das disciplinas”, a “ineficiência das universidades” etc. (MONTLIBERT, p. 22-24).

Dessa forma, Montlibert destaca a convergência, no final do século XX, entre padrões de multinacionais, *experts* de agências internacionais e sociólogos como Gibbons para transformar o ensino superior, inserindo-o dentro da perspectiva de um discurso neoliberal”. Ele condena essa racionalidade instrumental, que visa, nas palavras Viviane Reading (comissária europeia), “fazer de cada universidade uma empresa” (MONTLIBERT, p. 14) ou, nas palavras da “Estratégia de Lisboa”, fazer da educação e da formação, dentro da perspectiva da “sociedade do conhecimento”, os principais fatores do crescimento econômico (MONTLIBERT, p. 36).

## OS RISCOS DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A comercialização está mudando a natureza das instituições acadêmicas de uma forma de que nós ainda vamos nos arrepender.

Derek Bok,  
*Universities in the marketplace*, p. X.

Derek Bok tem legitimidade para falar. Ex-presidente de Harvard, autor de diversos livros sobre o ensino superior, ele não é nenhum *outsider*, nenhum manifestante de “extrema esquerda”, nenhum panfletário agitador. Muito pelo contrário, Bok tem uma visão bastante *pragmática* das universidades, uma visão que não difere muito do Modo 2. Mas Bok vem alertando para os excessos desse formato, para os riscos daquilo que ele denomina como *Universities in the Marketplace* (BOK, 2003).

Quais são esses perigos? O primeiro deles, já nos alertava Bok, num livro da década de 1980, é o risco das matérias ou pesquisas que trazem pouca rentabilidade econômica desaparecerem (BOK, 1988). Com a lógica mercantilista – de resultados, de eficiência, de *out puts*, de financiamento privado... – , pode haver uma concentração de recursos nos tópicos com grande rentabilidade e um esquecimento daqueles que não forem tão atrativos. Essa preocupação, de fato, vem sendo expressa em diversos outros países. O sociólogo camaronês Jean-Marc Éla por exemplo, alerta não apenas para o desaparecimento das disciplinas que não são economicamente viáveis, como para a extinção de qualquer pensamento crítico e da ideia de responsabilidade social nas universidades do continente africano (ÉLA, 2004, p. 95-100).

Outro ponto importante, segundo Bok, é a desvalorização do ensino, que não conta quase nada nas classificações dos rankings internacionais das universidades (BOK, 2003, p. 160). Marilena Chauí sintetiza muito essa questão:

a docência é pensada ou para habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou então como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da educação: a formação (CHAUI, 2001 p. 191).

Mais um ponto, para o qual Christian Laval e Thomas Piketty nos chamam a atenção, é a tendência para a desigualdade entre os estabelecimentos. Nesse contexto de concorrência acirrada entre as universidades, de financiamento privado, de parcerias com as indústrias etc. “há uma polarização social crescente com, em certos casos, um *apartheid* entre estabelecimentos de ricos e de pobres (LAVAL, 2003;

PIKETTY, 2020). De fato, essa divisão fica clara nos Estados Unidos, país que vem levando essa “lógica do mercado” ao extremo. Christopher Newfield nos mostra como além da enorme diferença – de qualidade, de oportunidades, de visibilidade – entre as universidades de elite e os demais estabelecimentos do ensino superior, o caminho para se chegar às primeiras, na maioria das vezes, passa pela condição financeira dos alunos: como se não bastassem os preços elevados, que acabam inibindo os mais desfavorecidos, cerca de 20% dos estudantes admitidos nas grandes universidades americanas recorrem aos serviços de um *personal coach*, que pode custar até 30.000 dólares (NEWFIELD, 2007).

No que toca a pesquisa, há diversas preocupações. Naomi Klein cita dois exemplos que ilustram muito bem os riscos da parceria indústria-universidade. A Dra. Dong, pesquisadora da Universidade da Califórnia, recebeu uma proposta da companhia farmacêutica Boots para testar um medicamento para a tireóide, que fora patentado pela empresa, comparando-o com um medicamento genérico. O objetivo era mostrar que, apesar de mais caro, o medicamento era mais eficaz, mas os estudos concluíram que eles apresentavam resultados iguais. Quando a Dra. Dong quis publicar os resultados no *Journal of American Medical Association*, acabou sendo impedida, devido a uma cláusula contratual de veto nas publicações. Somente dois anos depois, através de um furo, o caso foi parar no *Wall Street Journal*. O outro caso, ocorrido na Universidade de Toronto, é ainda mais grave. A Dra. Olivieri, especialista numa doença de sangue chamada talassaemia, estava desenvolvendo uma pesquisa para um gigante farmacêutico (a Apotex), junto com o Hospital for Sick Children, quando descobriu que um medicamento da empresa (o deferiprone) estava fazendo mal para as crianças. Impedida contratualmente de mostrar os resultados, ela narrou, de toda forma, o episódio para o *The New England Journal of Medicine* e acabou perdendo seu posto de pesquisadora na universidade (KLEIN, 2001).

Outros dados preocupantes: Eliot Marshal (1997) cita uma avaliação, publicada no *The Journal of the American Medical Association*, em que 20% dos 2.167 cientistas acadêmicos que foram entrevistados admitem que atrasam publicações, por mais de seis meses, devido a interesses comerciais dos financiadores; Sheldon Krinsky (2003) também cita um artigo publicado no *The Journal of the American Medical Association*, mostrando que “os estudos patrocinados por empresas têm probabilidade significativamente maior do que estudos não patrocinados por elas de chegar a conclusões favoráveis ao patrocinador”.

Esse cenário é extremamente preocupante. Dominique Pestre chama a atenção para aquilo que alguns juristas americanos estão chamando de movimento de *enclosure*, ou seja, a maneira como a ciência vem sendo privatizada, deixando de ser um bem público, passando a atender a novos atores econômicos (PESTRE, 2001). Exemplo disso pode ser constatado num recente relatório da OXFAM, ao qual Ricardo Abramovay faz alusão, mostrando dados estarrecedores sobre a produção e o consumo de medicamentos:

apenas 15% dos habitantes do globo consomem nada menos que 90% dos remédios que o setor coloca no mercado. As indústrias concentram suas pesquisas em produtos que não correspondem às enfermidades mais frequentes. Dos 163 novos produtos lançados entre 1999 e 2004, apenas 3 se referiam a doenças prevalentes em países pobres. O setor concentra-se excessivamente na busca por proteção dos direitos de propriedade intelectual em detrimento do acesso dos mais pobres ao que necessitam (ABRAMOVAY, 2008, s/p).

A universidade, então, que poderia ser um fator de equilíbrio, na busca por uma “ciência do bem comum”, vem sofrendo cada vez mais pressões para se associar ao capital privado, entrando nessa

lógica mercantilista. Como diz Bok, não existe nenhum conluio por parte do mudo do *business* para acabar com a ciência pública ou a “universidade de interesse comum”, mas acreditar que essa relação entre capital privado ou doações não mudam as instituições de ensino superior é uma grande inocência (BOK, 2003, p. 6-7)).

## A ANTROPOLOGIA INDIVIDUAL

Nada nos agrada mais do que observar em outros homens uma solidariedade com todas as emoções de nosso próprio peito; e nada nos choca mais do que a aparência do contrário.

Adam Smith,  
*Teoria dos sentimentos morais*, p. 11.

A leitura de *Teoria dos sentimentos morais* pode nos revelar alguns paradoxos. Se Adam Smith ficou conhecido por sua defesa do liberalismo, não menos importante foi sua contribuição para a ideia de simpatia ou solidariedade. Como anuncia a frase de abertura do livro:

Por mais egoísta que se suponha o homem, evidentemente há alguns princípios em sua natureza que o fazem interessar-se pela sorte de outros, e considerar a felicidade deles necessária para si mesmo, embora nada extraia disso se não o prazer de assistir a ela (SMITH, 2002, p. 7).

Nesse sentido, enxergar Smith como um militante do individualismo, de modo que o aporte social dos cidadãos se resumiria à contribuição deles ao crescimento econômico, parece uma imagem limitada do seu pensamento. É verdade que em *A Riqueza das Nações* ele não instituiu um diálogo entre sua teoria moral e as reflexões em torno da economia política, motivo pelo qual a *mão invisível* do mercado se apresenta como o fio condutor da tessitura social. Mas não se pode deixar de levar em conta o contexto no qual o livro foi escrito: Smith denuncia os efeitos perversos da regulamentação estatal, no âmbito do paradigma mercantilista, enxergando no livre comércio uma alternativa mais eficaz para o crescimento econômico, além de um fator importante para a harmonia entre os indivíduos e as nações (SMITH, 1983).

Mas o que dizer das contradições sociais que estavam por vir? Homem do século XVIII, Smith não presenciou a escalada da desigualdade, as revoltas dos trabalhadores e o clima de desarmonia advindo do liberalismo. Reivindicá-lo hoje como o apóstolo de uma visão de mundo individualista, circunscrita à lupa do crescimento econômico, nos parece não somente um curto-circuito histórico, como um contrassenso em face da sua ideia de moralidade. Como revela o próprio Smith: “A todo momento o homem sábio e virtuoso está disposto a sacrificar seu próprio interesse particular ao interesse público de sua própria ordem ou sociedade” (SMITH, 2002, p. 294).

Mas nada contribuiu mais para essa visão de mundo individualista, centrada no crescimento econômico, do que o “darwinismo social”. Principal difusor dessa ideia, Spencer vinha estudando a transformação das espécies. Após ler a obra de Darwin e descobrir o conceito de “seleção natural”, ele encorpou-o à sua teoria antropológica, partindo da hipótese de que o progresso humano se dá por uma competição que resulta na sobrevivência dos mais fortes, ou seja, no sucesso destes em detrimento dos mais fracos, um processo contínuo que leva ao aperfeiçoamento da sociedade. Nas palavras do próprio Spencer:

o desenvolvimento das espécies superiores se pauta por um progresso em direção a uma forma de existência capaz de buscar uma felicidade isenta de necessidades deploráveis. É na raça humana que essa felicidade se deve realizar. A civilização é a derradeira etapa em direção a essa

realização. E o homem ideal, é o homem que vive sob as condições onde ela se realiza. Enquanto espera, o bem-estar da humanidade existente e o progresso em direção à perfeição final, são assegurados, tanto um como o outro, por uma disciplina benéfica mas severa à qual toda a natureza se encontra sujeita: disciplina impiedosa, lei inexorável que conduz à felicidade, mas, que jamais cede ante a possibilidade de infligir sofrimentos parciais e temporários. A pobreza dos incapazes, a angústia dos imprudentes, a nudez dos preguiçosos, o esmagamento dos fracos pelos poderosos que abandona um grande número ‘nas profundezas e na miséria’ são as determinações de uma bondade imensa e previdente (SPENCER, 2012, p. 96).

É preciso destacar que Spencer foi um dos intelectuais mais influentes do século XIX (DUNCAN, 2014). Suas ideias serviram para justificar as desigualdades advindas da revolução industrial e da expansão imperialista, fazendo com que o domínio de uma raça, classe ou nação sobre outra fosse visto como algo natural ou como uma melhor capacidade de adaptação. Não é de se estranhar que esse evolucionismo tenha inspirado algumas teorias eugenistas (BOLSANELLO, 1996), mas o principal legado de Spencer talvez seja o arcabouço teórico para defender as disparidades econômicas, isentas de intervenção estatal, e a índole competitiva do ser humano numa sociedade de mercado. Para dar apenas um exemplo, eis a opinião de Andrew Carnegie, um dos homens mais ricos e influentes do mundo à sua época, num artigo que ficou conhecido como *Gospel of Wealth*:

Aceitamos e acolhemos, portanto, como condições às quais devemos nos acomodar, a grande desigualdade social, a concentração dos negócios, na indústria e no comércio, nas mãos de poucos, e a lei da concorrência entre estes, como sendo não apenas benéfica, mas essencial para o futuro progresso da raça (CARNEGIE, 1889, p. 655, tradução livre).

Essas ideias foram se consolidando, em especial nos Estados Unidos. A figura do *self-made man*, incarnada dentre outros pelo próprio Carnegie, continua inspirando gerações. Diante desse quadro, era necessária uma nova educação, que levasse em conta a ideia de “seleção natural”. Tratava-se da competitividade em busca do progresso ou aquilo que Spencer definiu como um modelo de ensino útil (SPENCER, 1861).

É curioso observar o papel das universidades nesse processo. Howard Zinn (2002), no seu clássico *A People's History of the United States*, narra a maneira como os *robber barons* (Rockefeller, Carnegie, J. P. Morgan), após fazer fortuna com a criação de monopólios, controle de preços, conluio com autoridades e repressão de manifestações, viram na cultura da filantropia um caminho não somente para a redenção moral, mas sobretudo para a influência política. De que maneira? Financiando as universidades. Como observou Dorothy Ross, na sua genealogia sobre “as origens das ciências sociais na América”, os mecenas do capitalismo estavam preparados para “neutralizar a história mundial” (ROSS, 1991: 23-24).

Para dar apenas um exemplo, Rockefeller doou 41 milhões de dólares, a maior parte para a Universidade de Chicago, com o objetivo de desenvolver a economia neoclássica e o behaviorismo. Ou seja, como observa Ross, temas que deveriam ser objeto de discussões abertas acabaram se transformando em monopólios metodológicos, trazendo consigo um cientificismo, cuja principal base era a abundância financeira (ROSS, 1991: 400-403). Muito além disso, como destacou Zinn, os *robber barons* passaram a criar estabelecimentos acadêmicos que não estimulavam em nada o pensamento crítico:

eles formavam os servidores típicos do sistema americano – os professores, os médicos, os juristas, os administradores, os engenheiros, os técnicos, os políticos –, todos aqueles que um

dia seriam remunerados para velar pela manutenção do sistema, para serem os defensores leais contra qualquer forma de perturbação (ZINN, 2002, p. 305).

A consolidação desse modelo foi concomitante com a ascensão da meritocracia e o declínio de um projeto educacional cívico de sociedade. Pouco a pouco, a América jacksoniana, que encantou Tocqueville (1997), com seu dinamismo e equilíbrio entre a busca pelo sucesso profissional e a capacidade associativa, foi cedendo passo a uma visão individualista de mundo, sem muitos contrapesos ao estímulo da competição.

## O CAMINHO DA MERITOCRACIA

A sociedade sem classes seria uma em que [... todos] possuísem e atuassem sob valores plurais. Passaríamos a avaliar pessoas não de acordo com sua inteligência e sua educação, sua ocupação e seu poder, mas de acordo com sua gentileza e sua coragem, sua imaginação e sua sensibilidade, sua simpatia e generosidade, não poderia haver classes. [...] A sociedade sem classes também seria a sociedade tolerante, na qual as diferenças individuais fossem ativamente encorajadas assim como passivamente toleradas, na qual um significado pleno fosse enfim conferido à dignidade humana. Todo ser humano teria então oportunidade igual, não de se erguer no mundo à luz de qualquer medida matemática, mas de desenvolver suas próprias capacidades especiais para levar uma vida plena.

Michael Young,  
*The Rise of the Meritocracy*, p. 169, tradução livre.

No livro distópico e profético de Michael Young (1961), as palavras do Manifesto de Chelsea representam o sonho de se ver livre da “ditadura meritocrática”. Narrada em 2034, a histórica revela a ascensão de uma sociedade desarmônica e estratificada, na qual as pessoas mais inteligentes encontram uma justificativa não somente para seu sucesso, mas para o desprezo daqueles que não foram capazes de alcançar os mesmos resultados. Young alerta para o papel da educação no fomento desse clima de discórdia entre os “inteligentes” e os “ignorantes”: a meritocracia aparece como a finalidade da ordem social e a única condição para uma vida boa.

É interessante observar a transformação do termo meritocracia desde então. Ao cunhá-lo, em 1958, Young deu-lhe um tom pejorativo, alertando-nos para o potencial de segregação e de justificação das diferenças sociais, com base em medições de capacidade estandardizadas. Hoje a meritocracia é vista como uma virtude no seio da sociedade e se encontra presente de forma hegemônica nos planos de educação (VIEIRA et al., 2013; BROWN; TANNOK, 2009) e em diversas correntes ideológicas do espectro político (LITTLER, 2018). Trata-se de defender a ideia de que a valorização da performance individual, baseada no talento, no esforço e na igualdade de oportunidades, independentemente da posição social, é o melhor critério para se atingir uma sociedade justa (LIPSEY, 2014).

Esse paradigma, no entanto, vem sendo criticado. McNamee e Miller, Jr., por exemplo, analisaram os fatores que condicionam o sucesso na vida das pessoas, comparando variáveis meritocráticas (ser talentoso, ter a atitude certa, trabalhar duro e ter um caráter moral elevado) com variáveis não meritocráticas (papel das heranças, capital sociocultural, sorte, acesso desigual a oportunidades educacionais e formas de discriminação), para revelar o papel predominante das segundas

e a necessidade de reformas estruturais na sociedade, denunciando aquilo que eles definiram como o “mito da meritocracia” (MC NAMEE; MILLER JR., 2014).

Michael Sandel corrobora essa denúncia, em especial no que toca a realidade dos Estados Unidos. Ele mostra que, ao serem perguntados sobre quais fatores são “muito importantes para avançar na vida”, 73% dos norte-americanos indicam o trabalho árduo em primeiro lugar, enquanto na Alemanha esse percentual cai para metade das pessoas e, na França, para apenas uma quarta. O paradoxo se dá com as pesquisas que mostram que a capacidade de mobilidade econômica nos Estados Unidos é bem menor que em países como Alemanha, Espanha, Japão, Austrália, Suécia, Canadá, Finlândia, China etc., o que desmistifica a ideia do *self made man* meritocrático (SANDEL, 2020).

Já Case e Deaton, numa pesquisa reveladora, mostraram as consequências desastrosas dessa sociedade que leva às últimas consequências o papel do sucesso econômico na felicidade das pessoas. Ao procurar entender porque a saúde e a expectativa de vida dos mais velhos estavam melhorando e a dos mais novos piorando, os autores se depararam com dados que indicavam que essa realidade (repleta de suicídios, depressão, alcoolismo, opioides etc.) se aplicava em especial aos jovens brancos que não entravam no ensino superior. Ou seja, não se tratava de algo ligado à pobreza (eram jovens com acesso à emprego) nem às formas clássicas de preconceito (raça, gênero, religião). Como definiram os autores, aquela era a realidade dos *excluídos da meritocracia* ou dos que não conseguiram ter *mais sucesso na vida*. Aquelas eram “mortes por desespero” (CASE; DEATON, 2020).

Esse cenário descrito por Case e Deaton reflete muito bem a profecia de Michael Young. Afinal, na distopia de Young, o advento da meritocracia representou uma conquista. Livres da sociedade estamental, os indivíduos puderam voltar as esperanças para sua capacidade de produção e de desenvolvimento intelectual, de modo a subir na vida. O acesso igualitário às escolas e os testes de QI, que eram auferidos a todo momento, garantiam o sucesso dos melhores cidadãos, nas mais diversas atividades. Mas o advento dessa plena meritocracia não tardou a gerar efeitos perversos: convencidos da sua superioridade, os indivíduos bem-sucedidos encontraram uma justificativa moral para desprezar os fracassados; chegou-se ao ponto de casamentos serem arranjados entre pessoas inteligentes para perpetuar as famílias na classe privilegiada. Assim, a distância entre ricos e pobres foi se tornando cada vez maior, gerando uma sociedade tensa e estratificada, cuja consequência não poderia ser outra que a revolta dos ignorados (YOUNG, 1961).

É preciso levar a sério esse alerta de Michael Young e pensar o papel do ensino superior para preveni-lo. As universidades, como constatou Bledstein (1976), foram o *locus* privilegiado para a constituição dessa “fé social no mérito”, que acabou se alastrando para a sociedade como um todo. Não se trata de negar as conquistas desse valor, como alertam Case e Deaton (2020), mas de mostrar o seu lado escuro, na busca por alternativas. Seria o Modo 2 essa opção? Fica claro que o “*economically-oriented paradigm*” de Gibbons é muito mais condizente com a exponenciação desse processo do que com a mitigação de algumas de suas consequências desastrosas. Dessa forma, é preciso pensar alternativas, em especial no ensino superior, capazes de ser um contraponto à cultura individualista e competitiva. A legitimidade dessa proposta passa pela valorização de uma nova antropologia.

## **A ANTROPOLOGIA SOLIDÁRIA**

Se é verdade que alimentar um estranho acontece em toda a Natureza a ponto de ter o caráter de uma lei geral, muitos enigmas estão explicados.

Goethe,  
apud Kropotkin, Piotr, *Ajuda Mútua*, p. 13.

No seu célebre *Ajuda Mútua*, Kropotkin faz referência à correspondência entre o zoólogo Eckermann e Goethe, revelando a surpresa deste ao ficar sabendo que filhotes de cambaxirra, fugidos de sua casa, foram encontrados no ninho de tordos-do-papo-roxo, que os alimentavam junto com os próprios filhotes. Entusiasmado, Goethe propôs-lhe que fizessem um estudo aprofundado sobre o tema, certo de que chegariam a “tesouros de valor incalculável em termos de resultados” (KROPOTKIN, 2009 p. 13-14).

Apesar de o estudo nunca ter sido feito, Kropotkin seguiu a mesma trilha. Reunindo um vasto material, em especial de biólogos russos, seu objetivo foi mostrar que, “além da *Lei da Competição Mútua*, existe na Natureza a *Lei da Ajuda Mútua*, que é muito mais importante do que a primeira para o sucesso da luta pela vida e principalmente para a evolução progressiva da espécie” (KROPOTKIN, 2009 p. 13-14).

Esse ponto de vista era compartilhado pelo próprio Darwin, cuja obra vinha sendo deturpada, tanto no campo das ciências naturais como sociais.<sup>4</sup> Kropotkin narra o episódio em que, logo após a publicação do livro-manifesto de Huxley, *Struggle for Existence and its Bearing upon Man*, ele procurou o editor W. Bates, propondo-lhe uma leitura crítica da obra, sendo que a resposta foi direto ao ponto: “Sim, é horrível o que “eles” fizeram com Darwin” (KROPOTKIN, 2009 p. 15).

Mas o principal alvo da crítica era Spencer. Conforme vimos, ele foi o grande responsável por associar a “luta pela vida”, descrita por Darwin, a uma *antropologia individualista*, capaz de justificar as desigualdades numa sociedade competitiva. Kropotkin buscava mostrar diversos exemplos de ajuda mútua, no intuito de combinar esse fator biológico do reino animal com a sociabilidade humana. A grande tese do livro é que as hostilidades presentes no processo de evolução das espécies são consequências ligadas mais ao ambiente ou ao local do que à natureza dos animais. Ou seja, num meio harmônico, há uma tendência de solidariedade entre as espécies, algo condizente com aquilo que Darwin (1981) havia descrito como “instinto social”<sup>5</sup>.

Nos últimos anos, Frans de Waal tem sido um dos grandes defensores dessa ideia. Seus estudos, em especial com primatas, revelam não somente um espírito de cooperação, mas também um senso moral ou um sentimento de justiça presente nos animais (WAAL, 2010). Waal também ficou famoso pelos seus diálogos com o biólogo evolutivo Richard Dawkins. Na célebre tese de Dawkins, a evolução biológica se deu através de uma perspectiva genética, com a seleção natural daquelas moléculas mais adaptadas ao meio. Essa luta pela sobrevivência num ambiente molecular criou um “gene egoísta”, que foi sendo transmitido de geração para geração. Isso não significa que os genes possuem vontades

---

<sup>4</sup> Exemplo disso pode ser visto num editorial publicado no *Times*, logo após a eclosão da Primeira Guerra. Falando sobre o absurdo de reivindicar a luta pela vida, para justificar os horrores dos campos de batalha, o texto chamava a atenção para a obra de Kropotkin, que interpretava “o progresso biológico e social em termos não do exercício da força bruta e da astúcia, mas de cooperação” (Cf. KROPOTKIN, 2009, p. 8).

<sup>5</sup> “Qualquer animal, dotado com instintos sociais bem marcados (...) inevitavelmente adquiriria um senso ou consciência moral assim que seus poderes intelectuais tivessem se tornado bem desenvolvidos ou quase tão bem desenvolvidos como no homem (DARWIN, 1981, p. 72).

próprias ou valores morais, eles apenas revelam um comportamento que seria visto como egoísta pelos seres humanos (DAWKINS, 2007).

Essa tese é criticada por Waal em pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar, ele defende uma abordagem psicológica, denominada de *autonomia motivacional*, que explica comportamentos solidários em diferentes espécies, como o cachorro que protege uma criança de uma cobra, os golfinhos que circulam uma pessoa nadando em águas repletas de tubarões ou mesmo um ser humano que arrisca sua vida para salvar um desconhecido. Esses comportamentos revelam uma *natureza altruística* que a tese do “gene egoísta” tem dificuldades de explicar (cf. WAAL, 2010, p. 61-71).

Fora isso, De Waal critica o uso de uma terminologia que tinha “tudo para ser mal compreendida” (WAAL, 2010, p. 63). Ele cita o exemplo do ex-CEO da Enron, Jeff Skilling, responsável por uma das maiores fraudes corporativas nos EUA. Inspirado pelo livro de Dawkins, o executivo implementou na empresa um sistema de avaliação em que os funcionários pontuavam uns aos outros, de modo que ao final do ano ao menos 15% deles precisavam ser demitidos. Visto como um visionário da gestão, Skilling buscava fomentar a ganância e o medo, sentimentos inerentes ao egoísmo humano e que segundo ele eram essenciais para que os funcionários obtivessem sucesso numa economia de mercado. O documentário *ENRON: the smartest guy in the room* mostra as consequências desastrosas dessa metodologia e o caminho que levou Jeff Skilling à prisão.

Para Waal, não se trata de negar a violência e a concorrência presente nos seres humanos, mas de afirmar que “os laços sociais limitam a competição entre nós [... ou seja] não somos obrigatoriamente agressivos. É tudo uma questão de equilíbrio.” (WAAL, 2010, p. 71). Um dos principais fatores que pode influenciar esse contrapeso é a educação. O próprio Dawkins (2007) afirma ser possível *superar* o “gene egoísta”, transmitindo valores como o altruísmo. Mas o argumento se torna muito mais forte se partirmos da premissa de que o sentimento de solidariedade – a partir da “empatia”, como sugere o título do livro de Waal (2010)<sup>6</sup> – é inerente aos seres humanos e que a cultura e a educação vêm desequilibrando-o em favor de uma *antropologia individual*. De que maneira então o ensino superior pode ter um papel preponderante na busca dessa estabilização?

## O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR

Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

John Dewey,  
*Democracia e Educação*, 1959, p. 93.

O principal objetivo da obra de Dewey (1959) era substituir a “educação tradicional” (receptiva, submissa e obediente) por uma “educação progressiva” (feita a partir das relações interativas dos indivíduos na sociedade). Não se tratava de abandonar o conteúdo teórico (“tradicional”), mas de reconstruí-lo (de forma “progressiva”), a partir das experiências e dos desafios que os seres humanos enfrentam para viver de forma conjunta. É nesse sentido que há uma convergência entre democracia e educação.

---

<sup>6</sup> Ou da “compaixão racional”, como sugere o psicólogo Paul Bloom (2016), criticando o termo “empatia”. O foco das pesquisas de Bloom (2014) é o comportamento das crianças. Ele defende a tese de que elas, desde os primeiros meses de vida, são capazes de fazer julgamentos morais e de terem sentimentos de justiça, o que vai ao encontro de uma *antropologia solidária*.

Esse propósito não era novo. Como mostra Jean Vial (1995), ele pode ser encontrado na Paideia grega (em oposição ao ensino totalitário), na defesa que Montaigne fez de uma formação ligada à arte de viver e ao desenvolvimento do caráter (para equilibrar a instrução científica) ou na proposta de educação social presente em Rousseau (contra os excessos racionalismo). Dewey seria então um dos principais herdeiros dessa tradição no século XX, influenciando a base curricular de diversas instituições ao redor do mundo (LATASHA, 2020), sobretudo no Brasil, tendo em vista seu legado na obra de Paulo Freire (MURARO, 2013). Mas o ponto central desse plano pedagógico – em contato com o outro, reflexivo, na busca pela transformação da realidade social (DEWEY, 1959) – sempre foi o ensino básico, ou seja, com foco na formação das crianças e dos adolescentes. Isso não significa que Dewey tenha negligenciado o ensino superior, mas este aparece de forma mais discreta, como a última etapa na formação dos seres humanos. Trata-se então de um projeto cronológico, que vai da base até o alto, e cujo principal objetivo é preparar os jovens para viver em coletividade.

Mas e se pensarmos no *caminho contrário*? Conforme vimos, Bledstein defendeu a tese de que a “fé social no mérito” consolidou-se na universidade norte-americana. Foi a partir dessa instituição que houve uma influência em toda a sociedade, inclusive nas diversas etapas do ensino básico. Era necessário se preparar ao longo dos anos, com o objetivo de obter as melhores notas e conseguir uma vaga nas escolas mais prestigiosas. Nos EUA essa dinâmica passa pelo SAT (*Scholastic Aptitude Test*), um teste de aptidão escolar padronizado, feito por todos os estudantes interessados em ingressar no ensino superior. Trata-se de algo similar ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é avaliar a capacidade cognitiva e o conhecimento geral em diversas disciplinas. O foco da educação passa a ser a preparação dos alunos e a lógica meritocrática em torno desses testes. É dessa maneira que o ensino superior influencia a base educacional. Torna-se difícil instituir um projeto pedagógico, tal como foi concebido por Dewey, se as universidades de excelência buscam competências distintas. Como sugere Christian Laval (2003), essa dinâmica acaba instaurando um *étos* de competitividade e de preparação para o sucesso profissional dos alunos, fazendo das escolas um *alter ego* das empresas.

O ensino superior poderia reverter essa tendência. O modelo norte-americano, pelo menos em tese, dispõe de mecanismos para isso. O SAT não é o único meio de acesso dos alunos ao ensino superior. O currículo ao longo da trajetória escolar, a prática desportiva, a participação em atividades extraclasses, a diversidade sociocultural, todos esses fatores podem contar para que os discentes consigam uma vaga nas instituições mais prestigiosas. Mas o que deveria ser a regra, para se efetivar uma mudança estrutural, apresenta-se muito mais como uma exceção. De um lado, o número de vagas destinadas ao recrutamento amplo é limitado. Para dar apenas um exemplo, em Harvard quase 50% das admissões são destinadas a filhos de pais doadores, pessoas de interesse do reitor, filhos de funcionários etc. (BERO, 2021). Já no que toca o recrutamento amplo, não somente há uma sobrevalorização do SAT, em detrimento das outras atividades curriculares, como a dinâmica em torno desse teste envolve, conforme vimos, uma estratificação econômica, colocando em uma escala superior aqueles que tem condições de pagar por instrutores ou cursos preparatórios. Como observa Sandel (2020, p. 616-617):

“Quanto mais alta for a renda de sua família, mais alta será sua pontuação no SAT. A cada degrau de sucesso na escada da renda, a média da pontuação no SAT aumenta. No caso de notas que posicionam os estudantes na disputa para as mais seletivas faculdades, a lacuna é especialmente robusta. Se você vem de uma família abastada (com renda anual superior a US\$ 200 mil), sua chance de pontuar acima de 1.400 (em um total de 1.600) é um em cinco. Se você vem de uma família pobre, com renda anual menor do que US\$ 20 mil, sua chance é um em cinquenta. As

“pessoas na categoria dos que alcançam notas altas também são, em grande maioria, filhos e filhas de pai e mãe com diploma universitário.”

É preciso colocar em xeque também a capacidade prognosticadora de outros testes, como Quociente de Inteligência, Capacidade Mental Geral, Teste de Reflexo Cognitivo, dentre outros. A psicologia comportamental vem nos fornecendo dados que relativizam a associação entre sucesso profissional e o êxito nesses exames. Numa pesquisa esclarecedora, Haran, Ritov e Mellers (2013) mostram que não há uma confiabilidade entre a capacidade cognitiva, medida por esses tipos de testes, e um desempenho mais elevado ao longo das carreiras. De forma surpreendente, os autores chegaram a uma outra conclusão, sintetizada da seguinte forma por Kahneman, Sibony e Sunstein (2021, p. 227):

“A única medida de estilo cognitivo ou personalidade que segundo eles prognosticava o desempenho em previsões era outra escala, desenvolvida pelo professor de psicologia Jonathan Baron para medir a “mentalidade ativamente receptiva” – ou seja, ter mente aberta para buscar de forma deliberada informações que contradigam suas hipóteses preexistentes. Essas informações incluem as opiniões divergentes dos outros e a ponderação cuidadosa da nova evidência em relação às antigas crenças. Pessoas de mentalidade ativamente receptiva concordam com declarações como esta: “Deixar-se convencer por um argumento contrário é sinal de bom caráter”. E discordam de afirmações como “mudar de ideia é sinal de fraqueza” ou “a intuição é o melhor guia para tomar decisões””.

Se levarmos em conta o quadro analítico desenvolvido ao longo deste artigo, é possível afirmar que essas características, ligadas à “mentalidade ativamente receptiva”, se inserem numa perspectiva antropológica-educacional mais *solidária* do que *individual*. Afinal, ao contrário de uma subjetividade solipsista, de uma busca pelo mérito próprio, de uma valorização da concorrência, entram em cena formas de diálogo, buscas por cooperação, mecanismos de alteridade – ou uma “abertura ao outro”, para usar a fórmula de Lévinas (1980).

O ensino superior poderia sobrevalorizar essas características para o acesso dos alunos, dando autonomia para as instituições promoverem seus processos seletivos. Estes poderiam levar mais em conta créditos no ensino básico ou práticas fora das escolas ligadas à construção de cidadania, projetos coletivos, diálogos com a sociedade, busca por soluções de conflitos, participação em associações, grupos de pesquisa etc. Não se trata de abandonar o mérito das notas nos exames individuais, mas de equilibrar a valorização de competências distintas, além de instituir um projeto educacional mais condizente com a necessidade de viver em coletividade, tal como preconizado por Dewey (1963).

Nesse sentido, a oferta cada vez ampla de disciplinas ou créditos extensionistas no ensino superior seria algo natural, dando continuidade a um projeto iniciado na base. As novas diretrizes do Plano Nacional de Educação, ao prever que 10% da grade curricular seja destinada a essas atividades, são um primeiro passo nessa direção.<sup>7</sup> Esses créditos podem ser inovadores, envolvendo projetos de responsabilidade social, troca de saberes com as comunidades, clínicas de prestação de serviços, oficinas de inovação fora das universidades, práticas de inserção dos alunos na realidade social etc. As disciplinas de extensão consolidariam assim a aproximação dos alunos de uma *cultura social*, ou seja, de práticas solidárias, de uma relação com o outro, de intersubjetividades, de respeito às diferenças – muito daquilo

---

<sup>7</sup> Nesse sentido, seria importante uma mudança nos critérios de avaliação e de fomento do ensino superior (por parte do MEC, CAPES, agências de rankings etc.), valorizando mais a extensão.

que Naomar de Almeida Filho reivindicou, no seu projeto de Universidade Nova, com a noção habermasiana de ‘comunidades ideais de diálogo’ (Cf. SANTOS; ALMEIDA FILHO, p. 174).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma (...) foi tudo o que pôde ser. Não pôde ser mais do que foi, em drama e atores. Deu de si tudo! Deu de forma rápida com seus limites infranqueáveis. E realizou um magnífico descobrimento. Somente isso a salvaria: ao descobrir a raiz de sua vacuidade e da sua infecundidade notória se deparou com este achado: reforma universitária é o mesmo que reforma social.

Deodoro Roca,

¿Qué es la ‘reforma universitaria’?, P. 430-431, tradução livre.

A reflexão de Roca, muitos anos depois do Grito de Córdoba, indica a relevância do ensino superior. Ela vai ao encontro do constato de Bledstein, no sentido da capacidade de transformação social a partir das universidades. Partimos dessa hipótese, para defender a tese de que as instituições de ensino superior podem ser ponto nevrálgico para instituir uma *cultura solidária*, com o objetivo de equilibrar o excesso da *cultura individual* na sociedade contemporânea. Afinal, da perda de capital social (PUTNAM, 2000), passando pelas “mortes por desespero” (CASE; DEATON, 2020) até a “tirania do mérito” (SANDEL, 2020), o diagnóstico desse solipsismo existencial é recorrente, exigindo das instituições sociais medidas que possam mitigar seus efeitos perversos.

No caminho contrário, vimos que a proposta institucional hegemônica para o ensino superior – o Modo 2, de Gibbons – não leva em consideração essa dimensão crítica, priorizando a racionalidade do *homo economicus*. Nesse sentido, a universidade é vista como uma intuição capaz de formar a mão de obra necessária e contribuir com suas pesquisas para o “*economically-oriented paradigm*”. Não por acaso Gibbons defende uma redução do investimento público no ensino superior, acreditando que o dinamismo do mercado é mais eficiente para produzir *outputs* econômicos.

Este artigo defendeu a tese contrária, no sentido de que o excesso de racionalidade econômica e de “cultura do profissionalismo” vem gerando efeitos perversos no conjunto da sociedade e de que o ensino superior, em especial por meio de uma transformação de suas formas de acesso e de uma valorização das atividades de extensão, pode ser o *locus* privilegiado para a transformação dessa realidade. Ao contrário do que propõe Gibbons, essa compreensão do papel institucional do ensino superior justificaria seu investimento público, uma vez que traria externalidades sociais. Porque se não, como disse o prêmio Nobel de economia James Tobin (1999, p. 50), referindo-se à racionalidade privada no ensino superior – e de certa forma sintetizando o que foi desenvolvido ao longo deste trabalho –, “é o egoísmo a curto prazo”.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Entre responsabilidade e retórica. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 31 janeiro 2008. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3101200809.htm>>. Acesso em : 04/03/2022.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: ABDAL, Alexandre *et al.* (Orgs). *Métodos Qualitativos em Ciências Sociais*: Bloco Qualitativo. São Paulo: SESC/SEBRAP, 2016.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior*: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BERO, Tayo. Turns out, Harvard students aren't that smart after all. *The Guardian*. 17 de nov. 2021. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/nov/17/harvard-university-students-smart-ig?fbclid=IwAR3eWAr30KJCe6XnHYfvSMYqPRSrTCzBzVpj9BhN3k6JR7wlEOSTF3BDH50>>. Acesso em: 10/02/2022.

BIAGINI, Hugo. Redes estudiantes en el Cono Sur (1900-1925). In: MARSISKE, Renata (Org.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. 2. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

BLEDSTEIN, Burton J. *The Culture of Professionalism*: The Middle Class and the Development of Higher Education in America. New York: W. W. Norton & Company, 1976.

BLOOM, Paul. *O que nos faz bons ou maus*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

\_\_\_\_\_. *Against empathy*. London: Bodley Head, 2016.

BOK, Derek. *Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. *Universities in the Marketplace*: the Commercialization of Higher Education. Princeton: Princeton University Press, 2003.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, n.12, p.153-165, 1996. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>>.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP, 1993.

BROWN, Phillip; TANNOCK, Stuart. Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Policy*, 24:4, p. 377-392, 2009. <<https://doi.org/10.1080/02680930802669938>>.

CARNEGIE, Andrew. Wealth. *The North American Review*, v. 148, n. 391, p. 653–664, 1889. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/i25101795>>.

CASE, Anne; DEATON, Angus. *Deaths of Despair and the Future of Capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DARWIN, Charles. *The descent of man, and selection in relation to sex*. Princeton: Princeton University Press, 1981.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1963.

DIAS, Marco Antonio. A OMC e a educação superior para o mercado. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Roja; PANIZZI, Wrana Maria (Orgs.). *A educação superior frente a Davos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DUNCAN, David. *The Life and Letters of Herbert Spencer*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ÉLA, Jean-Marc. Refaire ou ajuster l'université africaine? In: HOUTART, François (Org.). *L'offensive des marchés sur l'université: points de vue du Sud*. Paris: L'Harmattan, 2004.

FLEXNER, Abraham. *Universities: American, English, German*. New York: Oxford University Press, 1968.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin. *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications, 1994.

GIBBONS, Michael. *Higher Education Relevance in the 21 Century*. Washington: World Bank, 1998.

HARAN, Uriel; RITOV, Ilana; MELLERS, Barbara. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8, p. 188–201, 2013. Disponível em: < [https://repository.upenn.edu/marketing\\_papers/413/](https://repository.upenn.edu/marketing_papers/413/)>. Acesso em 04/03/2022.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sur l'organisation interne e externe des établissements scientifiques à Berlin. In: FERRY, Luc; PERSON, J.-P.; RENAULT, Alain, *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel. Paris: Payot, 1979.

KAHNEMAN, Daniel; SIBONY, Olivier; SUNSTEIN, Cass. *Ruído: uma falha no julgamento humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021

KANTANEN, Helena. Mission civique et responsabilité sociale : Les nouveaux enjeux des relations publiques dans l'enseignement supérieur. In: *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, v. 17, n. 2, p. 117-134, 2005. Disponível : < <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-1-page-117.htm>>. Acesso em 04/03/2022.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KLEIN, Naomi. *No Logo: la tyrannie des marques*. Paris: Actes Sud, 2001.

KRIMSKY, Sheldon. Conflito de interesses na universidade pós-acadêmica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 28 setembro 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2809200301.htm>. Acesso em: 04/03/2022.

KROPOTKIN, Piotr. *Ajuda mútua: um fator de evolução*. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LATASHA, Holt. John Dewey: A Look at His Contributions to Curriculum. *Academicus International Scientific Journal*, issue 21, p. 142-150, 2020. Disponível em: [https://econpapers.repec.org/article/etcjournal/y\\_3a2020\\_3ai\\_3a21\\_3ap\\_3a142-150.htm](https://econpapers.repec.org/article/etcjournal/y_3a2020_3ai_3a21_3ap_3a142-150.htm). Acesso em 25/02/2022.

LAVAL, Christian. *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980

LEE, Gordon C. The Morrill Act and Education, *British Journal of Educational Studies* 12, p. 19–40, 1963. < <https://doi.org/10.1080/00071005.1963.9973102>>

LIPSEY, David, The Meretriciousness of Meritocracy, *The Political Quarterly*, v. 85, n.1, p. 37-42, 2014. < <https://doi.org/10.1111/j.1467-923X.2014.12062.x>>

LITTLER, Jo. *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*. New York: Routledge, 2018.

MCNAMEE, Stephen J.; MILLER JR., Robert K. *The Meritocracy Myth*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2014.

MARSHAL, Eliot. Secretiveness Found Widespread in Life Sciences. *Science*, v. 276, p. 523-525, 1997. <<https://doi.org/10.1126/science.276.5312.523c>>.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYOR, Federico; TANGUIANE, Sema. *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Paris: HERMES Science Publications, 2000.

MERTON, Robert. The Normative Structure of Science. In: MERTON, Robert. *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MONTLIBERT, Christian de. *Savoir à vendre: l'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Paris: Raisons d'Agir, 2004.

MURARO, Darcício. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qHvVmWBz7mflmLWFzWcrGts/?lang=pt>. Acesso em 04/03/2022.

NEWFIELD, Christopher. Passé et passif de l'enseignement supérieur américain. *Le Monde Diplomatique*. Paris, p. 6-7, set. 2007. Disponível em : < <https://www.monde-diplomatique.fr/2007/09/NEWFIELD/15109>>. Acesso em 04/03/2022.

NEWMAN, John. *A idéia de uma universidade*. In: TURNER, Frank M (Org.). *Newman e a idéia de uma universidade*. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1996.

NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael. *Repenser la science*. Paris: Editions Belin, 2003.

ORTIZ, C.; MORALES, M. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14 (2), p. 349-366, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07.pdf>>. Acesso em: 19/02/2022.

PESTRE, Dominique. *Science, argent et politique*. Un essai d'interprétation. Paris: INRA Editions, 2001.

PIKETTY, Thomas. *Capital e ideologia*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y Política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo Veintiuno, 1978.

PUTNAM, Robert. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.

RENAUT, Alain. *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy, 1995.

ROCA, Deodoro. ¿Qué es la 'reforma universitaria'? In: PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y Política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo Veintiuno, 1978.

RUBIÃO, André. *História da universidade: genealogia para um "modelo participativo"*. Coimbra: Almedina, 2013.

SANDEL, Michael J. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (versão e-book), 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2009. Disponível em:

<<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em 04/03/2022.

SELYS, Gerard de. L'école, grand marché du XXIe siècle. *Le Monde Diplomatique*, junho, p. 14-15, 1998. Disponível em < [https://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/DE\\_SELYS/3786](https://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/DE_SELYS/3786) >. Acesso em 03/03/2022.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SNOW, Charles P. *The Two Cultures: and a Second Look*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

SPENCER, Herbert. *O indivíduo contra o Estado*. São Paulo: Edições e. Publicações Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. *Education: Intellectual, moral, and physical*. London: John Childs and Son, 1861.

TOBIN, James. James Tobin: un économiste américain à contre-courant. *Le Courrier UNESCO*. Paris, fev., 1999. Disponível em: < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114969\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114969_fre) >. Acesso em 05/02/2022.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

TUNNERMANN, Carlos. *Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba: 1918-1978*. San José: EDUCA, 1978.

VIAL, Jean. *Histoire de l'éducation*. Paris: PUF, 1995.

VIEIRA, Maria Cecília et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. *Reflexão e Ação*, n. especial, 2013, p. 316-334. < <https://doi.org/10.17058/rea.v0i0.3525> >

WAAL, Frans de. *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WORLD BANK. *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Washington: World Bank, 1998.

\_\_\_\_\_. *Higher Education in Developing Countries – Peril and Promises*. Washington: World Bank, 2000.

YOUNG, Michael. *The Rise of the Meritocracy*. Baltimore: Penguin Books, 1961.

ZINN, Howard. *Une histoire populaire des États-Unis d'Amérique: de 1492 à nos jours*. Marseille: Agone, 2002.

## **CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR**

Conceituação, análise dos dados e escrita do texto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.



## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.