

As Reformas do Ensino Superior no Chile e China

ANGELA C. DE SIQUEIRA*

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Recebimento: 20 de setembro de 2003

Aprovação: 20 de novembro de 2003

Resumo: O objetivo deste trabalho é evidenciar alguns aspectos das reformas de ensino superior no Chile e na China, principalmente nos anos 1980, indicando similaridades quanto às diretrizes das mudanças introduzidas. O fio condutor de tais mudanças está no fortalecimento da perspectiva de gestão empresarial/de mercado no âmbito das esferas governamentais, aí incluídas a educacional, reforçando uma postura individualista, competitiva, avaliada por resultados mais imediatos e passíveis de serem quantificáveis/ mensuráveis/ padronizáveis. Tal perspectiva acabou se espalhando por diversos países, através da influência e de projetos e estudos desenvolvidos/ apoiados pelo Banco Mundial, afetando sobremaneira os objetivos, o comportamento, a administração, a organização, o financiamento, o acesso, a oferta de cursos, a definição e desenvolvimento da pesquisa, o referencial de avaliação do ensino superior, etc. Contudo, as conseqüências das reformas têm levado a algumas resistências.

Palavras-chave: Ensino Superior; Reforma educacional; Política Educacional; Banco Mundial; Chile; China.

Abstract: The objective of this paper is to show some aspects of higher education reforms in Chile and in China, mainly during the 1980s, indicating that, in spite of the differences between the two countries, they seemed to follow a similar framework for changes. The principles of such changes remain in the invigoration of the business/market driven perspectives within governmental bodies, including educational ones, reinforcing an individualistic and competitive behavior, evaluated through more immediate results, feasible of being quantified / measurable / standardized. Such perspective has been spread over several countries of the world through the influence, projects and studies carried out/ supported by the World Bank, truly affecting higher education's objectives, behavior, administration, organization, financing, access, courses offering, definition and development of research, evaluation framework, etc. However, reforms outcomes have been leading to some resistances.

Key words: Higher Education; Education Reform; Education Policies; World Bank; Chile; China.

O objetivo deste trabalho é mostrar que, apesar das diversidades locais e regionais, há similaridades entre as reformas de ensino superior em países tão distintos como o Chile, iniciada no final dos anos 70, e a China, nos anos 80. Cabe destacar nessas reformas, além de questões internas, o papel do Banco Mundial, instituição multilateral que alcançou grande influência na área educacional a partir dos anos 1980, desempenhando seu novo papel de administrador das dívidas externas e propositor/provedor de empréstimos visando a realização de ajustes estruturais em distintos países (Fried e Owen, 1982; George, 1992), auxiliando o fortalecimento da lógica de mercado no mundo.

Alguns exemplos dos projetos e estudos do Banco Mundial sobre reforma do ensino superior, por regiões foram: na América Latina, Argentina (1995), Brasil (1991), Chile (1998) e México (1998); no Oriente Médio, África do Norte e África Ocidental: Jordânia (1996), Senegal (1996) e Tunísia (1997); na Europa e Ásia Central Hungria (1998) e Romênia (1996); na Ásia Oriental e Pacífico: China (1986, 1997 e 1999), Federação Russa (1997), Indonésia (1996) e Vietnã (1998).

Aqui, no entanto, apresentaremos apenas uma perspectiva das reformas havidas no Chile e na China, que precederam as reformas do ensino superior na maioria dos países, que tiveram suas propostas e mudanças no sentido de adoção de um modelo mais anglo-saxão, de competitividade, de redução de custos, de produtividade, venda de serviços, enfim de incorporação da lógica de gestão empresarial e de mercado, nos anos 90.

Por certo os leitores encontrarão pontos similares com as mudanças havidas e em curso no nosso país.

A(s) Reforma(s) do Ensino Superior Chilena

O ensino superior no Chile, com base na matriz espanhola, organizou-se em instituições universitárias. Até 1980, o sistema de ensino superior chileno era constituído por 08 universidades: 02 públicas e 06 privadas; tanto as instituições públicas como as privadas recebiam grande suporte financeiro governamental. Os professores das universidades públicas faziam parte da categoria dos servidores públicos e tinham uma carreira, escala de pagamento e os demais direitos assegurados ao funcionalismo público, como por exemplo, a estabilidade. A maioria dos estudantes, 65%, estavam vinculados às universidades públicas (Castañeda, 1986, p.18).

A reforma do sistema de ensino superior chileno começou logo após o golpe militar em 1973 e a preocupação inicial era a de reduzir a oposição ao golpe militar. Assim as primeiras medidas foram a substituição dos reitores por indicados pelas forças armadas ou até mesmo militares.

Nos anos 1980 ocorreram mudanças significativas no sistema de ensino superior chileno, implementadas através de vários decretos presidenciais com a força de lei (DFL- Decreto con Fuerza de Ley). A primeira ação foi a de desvincular o salário do pessoal universitário do funcionalismo público em geral. Isto foi feito através do DFL nº 3 da Educação, publicado em 31/12/1980, que estabeleceu que a remuneração seria fixada no âmbito de cada universidade, conforme seus regulamentos internos.

Em 03/01/1981, foi publicado o DFL nº 1 de 1980, que definiu o que seria a Universidade e listou 12 campos nos quais essas instituições deveriam oferecer

diploma universitário: direito, arquitetura, bioquímica, odontologia, agronomia, engenharia, comércio (economia e administração), engenharia florestal, medicina, medicina veterinária, psicologia, e farmácia. As instituições universitárias foram as únicas instituições autorizadas a oferecer graus acadêmicos de Licenciado, Mestre e Doutor.

Em 07/01/1981 foi publicado o DFL nº2 de 1980, que estabeleceu um prazo de 90 dias para que os reitores das universidades apresentassem um plano de reestruturação visando reduzir o tamanho das mesmas. Assim, as duas universidades públicas deveriam ser divididas, dando margem a criação de novas instituições de ensino superior a partir da reestruturação dos seus campi regionais.

Já o DFL nº4, de 20/01/1981 estabeleceu 03 mecanismos de financiamento: 1) Aporte Fiscal Direto (AFD), baseado na porcentagem histórica atribuída às universidades e suas unidades regionais em 31/12/1980; 2) Aporte Fiscal Indireto (AFI), baseado no número de matriculado em cada instituição, dentre os 20.000 estudantes com maior nota no teste acadêmico nacional; e 3) programa de crédito estudantil. A idéia subjacente à transferência indireta (AFI), baseada nos estudantes com melhores resultados e os esquemas de crédito estudantil, era a de que as instituições deveriam competir para atrair/matricular estudantes. Porém, os esquemas de crédito foram restritos às instituições publicamente subsidiadas (universidades tradicionais –públicas e privadas - e as suas novas filiais) como um modo de compensar as mensalidades escolares.

Este mesmo DFL nº 4/81 estabeleceu algumas metas quanto a redução da transferência direta e ao aumento da transferência indireta. Era esperado que a transferência direta fosse reduzida de 14.152,6 milhões de pesos chilenos em 1980 para 7.076,3 milhões de pesos chilenos em 1986, enquanto que a transferência indireta chegasse a 7.076,3 milhões de pesos chilenos em 1986, e o crédito estudantil aumentasse dos 14.152,6 milhões de pesos chilenos em 1980 para 21.228,9 milhões de pesos chilenos em 1986 (Castañeda, 1986, p.43). Outra fonte de financiamento seria as mensalidades escolares, que deveriam não só ser aumentadas, mas também diferenciadas por campo de saber (Castañeda, 1986, p.29).

Também em 1981, o DFL nº 33 de Educação (MINEDUC, 2000) criou um fundo especial para desenvolvimento científico e tecnológico (FONDECYT) - Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico) que deveria funcionar em bases competitivas.

O aspecto organizacional da reforma de ensino superior Chilena foi complementado pela criação dos Institutos Profissionais - IPs (DFL nº 5 de 16/

**Nos anos 1980
ocorreram mudanças
significativas no
sistema de ensino
superior chileno.**

02/1981) e dos Centros Treinamento Técnico – CTTs (DFL nº 24 de 16/04/1981). Os IPs, deveriam priorizar o ensino, formando profissionais para trabalhar em campos específicos, concedendo títulos profissionais e técnicos. Os CTTs voltados para servir às escolas secundárias, deveriam enfatizar o treinamento prático em programas que não durassem mais do que 04 semestres e concederem apenas títulos técnicos.

Com a introdução desses DFLs, o número de instituições de ensino superior cresceu de 08 universidades, com 116.962 alunos matriculados em cursos de graduação em 1980 (Castañeda, 1986, p.18), para 261 instituições, com 184.434 alunos em 1984 (Ibidem, p.45). O novo sistema de ensino superior incluía 29 universidades e 8 institutos profissionais, subsidiados pelo estado, mais 3 universidades privadas, 25 institutos de profissional privados e filiais e 196 centros para treinamento técnico (Ibidem, p.44).

Em relação às matrículas por tipo de instituição de ensino superior, em 1983 (MINEDUC, 2001b) as universidades subsidiadas pelo Estado atendiam a 61,0% dos estudantes matriculados em cursos de graduação no país, e os institutos profissionais subsidiados pelo Estado, 10,2%; enquanto que as universidades privadas, 3,1%, os institutos profissionais privados, 4,3% e os centros para treinamento técnico, 23,0%.

Em relação aos cursos oferecidos por campos de conhecimento, em 1983, os CTTs concentravam 74% de sua matrícula em duas áreas: administração e comércio (43%) e tecnologia (34%) (MINEDUC, 2001c). Os IPs tinham 56% de sua matrícula em cursos de treinamento de professores para as séries iniciais da educação (outras áreas com nível significativo de matrícula: administração e comércio (15%), e tecnologia (14%)) (MINEDUC, 2001d). As Universidades Privadas tinham 79% de sua matrícula em 3 áreas: ciências sociais (35%), direito (27%) e administração e comércio (17%) (MINEDUC, 2001e). Já as universidades subsidiadas (as universidades tradicionais e suas novas “filiais”) apresentavam 71% de suas matrículas em 4 áreas: tecnologia (32%), educação (18%), saúde (13%) e ciências sociais (8%) (MINEDUC, 2001f).

É importante ressaltar que cursos de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) só podiam ser ministrados nas universidades tradicionais (MINEDUC, 2001b); quer dizer, as novas universidades privadas se limitavam ao ensino de graduação.

Como observou Castañeda (1986, p.26) as antigas universidades (ou universidades tradicionais) ofereciam cursos mais caros enquanto todas as outras instituições começaram a oferecer cursos mais baratos e lucrativos.

Quanto ao aspecto financeiro, as transferências fiscais efetivadas para ensino superior ficaram longe da meta indicada para ser alcançada em 1985. Houve de fato uma redução da transferência direta em 52% (de 14.153 milhões de pesos chilenos para 7.377 milhões de pesos chilenos), mas a transferência indireta, es-

perada que atingisse 7.076,3 milhões de pesos chilenos não ultrapassou 1.183,3 milhões de pesos chilenos. Similarmente, o valor da transferência via créditos estudantis ficou abaixo do previsto: em vez de alcançar 21.228,93 milhões de pesos chilenos, foram desembolsados apenas 11.234,3 milhões de pesos chilenos (Castañeda, 1986, p.43 e 48).

No que concerne a dificuldade financeira das universidades tradicionais e filiais, as mesmas também foram afetadas por mudanças nas transferências indiretas: “[Em vez do] pagamento diferenciado por campo de estudo,... pagamento uniforme. Outra mudança foi a de que em vez de beneficiar os 20.000 estudantes com as maiores notas no teste nacional, foi estendido aos 27.000 melhores estudantes com maiores notas matriculados em cada universidade (Castañeda, 1986, p.31). Com todos os cursos recebendo o mesmo valor, independente dos seus custos diferenciados, as universidades privadas que ofereciam cursos menos dispendiosos acabavam por receber um pagamento relativamente maior para os seus cursos. Além disso, elas poderiam receber mais recursos através do aumento do número de estudantes matriculados com altos escores.

As medidas governamentais não foram suficientes para lidar com os problemas gerados pela expansão e diversificação descontroladas do ensino superior chileno.

Contudo, como a pesquisa continuou sendo desenvolvida quase que exclusivamente nas universidades tradicionais, os fundos para desenvolvimento de pesquisa deveriam ser absorvidos por tais instituições. Porém, o DFL que criou os fundos de pesquisa, direcionou os recursos aos pesquisadores (indivíduos), ao invés das instituições, deixando uma diminuta porcentagem para as mesmas.

O modelo chileno de reforma de ensino superior veio a ser defendido pelo Banco Mundial como o modelo a ser seguido. A grande diferenciação institucional junto com a diversificação do financiamento acarretaram na transferência de custos para a esfera privada (estudantes e suas famílias) através da cobrança de elevadas mensalidades nas instituições públicas e privadas. Mas tal mudança não melhorou a qualidade e nem a equidade como prometido pelos defensores do livre-mercado.

Dados de admissões em 1989-1990 mostraram que embora a porcentagem de estudantes de baixo nível sócio-econômico era pequena dentro das universidades, tal porcentagem era menor nas novas universidades privadas do que nas tradicionais (publicamente subsidiadas). A proporção de alunos provenientes de famílias em que seus pais tinham ocupações de artesões autônomos, pequenos proprietários, trabalhadores manuais ou serviços domésticos era de 34,2% nas universida-

des publicamente subsidiadas e de 24,8% nas universidades privadas. Por outro lado, 57% dos alunos matriculados nas instituições privadas vieram de famílias cujos pais eram gerentes, profissionais liberais, empresários, empregados especializados, enquanto que nas universidades públicas essa proporção era de 41% (Brunner e Briones, 1992, p.44).

Além disso, o sistema de ensino superior chileno estava oferecendo um número reduzido de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que, por sua vez, estava afetando a disponibilidade de pessoal docente qualificado necessário para atuar nas inúmeras instituições de ensino superior e atender ao grande número de alunos matriculados, assim como fomentar o desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada. O baixo nível de qualificação docente, principalmente nas novas instituições privadas, permitiu e reforçou relações de trabalho baseadas em baixos salários e tempo parcial.

Como atesta documento do Banco Mundial, antes da reforma, o Estado financiava 100% dos custos do ensino superior, enquanto que em 1990 essa porcentagem caiu para 27% (World Bank, 1998 outubro, p.3, grifos nossos). Essa grande redução do suporte financeiro por parte governo ao ensino superior afetou drasticamente as universidades tradicionais, não só com o abandono dos serviços de manutenção e de infra-estrutura necessários, mas também com a redução dos salários do seu pessoal. Mais ainda, face à redução do apoio financeiro, as instituições, departamentos e professores foram impelidos a buscar recursos externos, vendendo serviços técnicos, fazendo consultorias, lecionando em outras instituições de ensino superior; em resumo, desenvolvendo um número crescente de atividades remuneradas fora da universidade. O engajamento em tais atividades externas afeta negativamente o tempo e qualidade que deveriam ser dedicados às atividades fundamentais nas universidades, tais como o ensino e a pesquisa, assim como os serviços de extensão não-lucrativos. Os professores em sua busca por recursos acabam por ter um período pós-classe insuficiente para manter trocas formais e informais com seus pares e alunos, assim como para participar plenamente na vida de sua instituição acadêmica. Além, disso alguns professores abandonaram as universidades públicas em busca de melhores salários (Cifuentes, Cuenca e Salinas, 1998).

Em 1990, o governo eleito pós-ditadura aprovou uma nova Lei Orgânica de Educação (Lei 18.956, conhecido como LOCE), reconhecendo a existência de três tipos de instituições (universidades, instituições profissionais e centros para treinamento técnico), e criando o Conselho Superior de Educação (Nacional). Este Conselho deveria ser o órgão responsável pela implantação de um sistema de credenciamento das Instituições de Ensino Superior. Contudo, somente os estabelecimentos criados depois da promulgação da LOCE seriam obrigados a passar pelo o novo processo de credenciamento. Com isso, a idéia do credenciamento

como meio para melhorar a baixa qualidade de muitos cursos e instituições foi debilitada (MINEDUC, 2000).

O governo de 1990 declarou que o ensino superior seria uma prioridade, e introduziu algumas medidas para atenuar parte dos problemas de equidade e de qualidade gerados pela grande aderência à lógica do mercado: introdução de mudanças no programa de empréstimo estudantil visando aliviar, para pais e alunos, as dívidas já existentes; redução dos encargos nos novos empréstimos, e adoção de programas de bolsas de estudos, ampliando o apoio aos alunos. Assim, ao término de 1991 foi aprovada uma lei redefinindo o esquema original de empréstimos reembolsáveis, que até esta data representava a única forma de apoio aos estudantes. Já em 1993 a porcentagem desses empréstimos foi reduzida a 39% dos recursos disponíveis para auxílio aos alunos, enquanto o programa de bolsas de estudos recebeu 35%, um novo projeto visando reintegrar alunos evadidos obteve 3% desses recursos e um outro projeto para o desenvolvimento institucional (FDI- Fondo de proyectos de desarrollo institucional) recebeu 25% (Lehman, mencionado por Fanelli, 1997, p.37).

Os governos pós-ditadura, preocupados com a fragmentação das instituições de ensino superior, disponibilizaram mais recursos para a pesquisa básica e aplicada, beneficiando mais diretamente as universidades tradicionais. Endossando ainda alguns princípios do mercado, novos fundos e programas deveriam ser criados tendo por base o princípio da competição. No período 1991-1996 três novos fundos foram criados: em 1991, um fundo para o incentivo de desenvolvimento científico e tecnológico (FONDEF - Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico); em 1992, um fundo para desenvolvimento institucional (PDI - Programa de Desarrollo Institucional); e, em 1996, um fundo para o desenvolvimento de pesquisa avançada (FONDAP- Fondo de Desarrollo de Areas de Investigación Avanzada) (Fanelli, 1997, p.39).

O Banco Mundial reconhece a mudança havida: “Desde o retorno da democracia em 1990, os recursos alocados ao sub-setor [ensino superior] aumentaram cerca de 50% em termos reais... Em 1997, os recursos, nas instituições públicas e privadas, foram provenientes de, [respectivamente], mensalidades (33%), renda de serviços (26%), e subsídios públicos (41%)” (World Bank, 1998d, p.3, grifos nossos).

Seguramente as medidas governamentais não foram suficientes para lidar com os problemas gerados pela expansão e diversificação descontroladas do ensino superior chileno. Em 1998, a quantidade de instituições de ensino superior era menor que o número existente no período do auge da reforma. Em vez dos 261 estabelecimentos de ensino superior existente em 1983, este número diminuiu para 252 em 1998. A maior redução foi no número de centros de treinamento técnico (administrados pelos setor privado) que caiu de 196 estabelecimentos em 1983

para 120 em 1998. O número de universidades subsidiadas pelo Estado permaneceu estável em 25, consistindo nas universidades tradicionais e nas instituições que emergiram das mesmas em função dos decretos com força-de-lei. Porém, houve um aumento significativo no número de universidades privadas, de 3 em 1983 para 41 em 1998, como também no número de institutos profissionais privados, de 25 em 1983 para 66 em 1998. Os institutos profissionais públicos foram absorvidos pelas universidades regionais (filiais das universidades tradicionais); assim, esse tipo de instituto profissional deixou de existir na esfera pública (MINEDUC, 2001a).

O expansionismo foi forte o suficiente para mudar a predominância da matrícula no nível de graduação das instituições publicamente subsidiadas (universidades tradicionais) para as instituições privadas. Enquanto em 1983 as instituições de ensino superior beneficiadas com as transferências diretas (universidades tradicionais) atendiam a 71,2% de todos os estudantes de graduação do país, em 1998 essa porcentagem caiu para 48%. Assim, em 1998 as instituições privadas estavam atendendo a 52% dos estudantes de graduação do país, principalmente nas universidades (22%) e institutos profissionais (16%). Os centros para treinamento técnico apresentaram a mais baixa porcentagem de alunos matriculados: 14% (MINEDUC, 2001b).

Resumindo, a expansão e diversificação do sistema de ensino superior chileno, aliadas a competição por alunos e fundos de pesquisa, não parece ter melhorado a qualidade da educação ou o acesso dos alunos provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico de modo como previsto e amplamente propagandeado pelos defensores locais do “livre” mercado e pelas instituições bancárias multilaterais. Esse grupo argumentava ainda que a competição pelos os melhores estudantes por parte das instituições públicas e privadas levaria à uma melhor distribuição de recursos, assim como a uma redução permanente dos gastos públicos com este setor. Contudo os dados aqui apresentados evidenciam que este não foi o caso.

De maio e a junho de 1997 manifestações estudantis espocaram Chile. Em 1998, um novo projeto do Banco Mundial foi aprovado para o ensino superior chileno (WORLD BANK, 1998d). O projeto criado visava “melhorar” a qualidade e equidade dentro do ensino superior e foi conhecido como MECE-SUP (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior).

Cabe destacar que no referido projeto há referências a certas alternativas de reforma que não foram aceitas pelo Banco, sinalizando, portanto, a existência de divergência entre as recomendações do Banco e as pretensões do governo chileno. Algumas das alternativas negadas pelo Banco foram: investimentos em esquemas de empréstimo para estudantes; investimento direto em “inputs”, tais como em equipamentos, edifícios e treinamento; e foco mais direto nas instituições de ensi-

no superior regionais e menos desenvolvidas. Essas alternativas foram rejeitadas com base nos seguintes argumentos: o governo pode assumir, por si só, os custos decorrentes dos empréstimos aos estudantes; o financiamento direto para os “inputs” só aliviaria a situação, mas não encorajaria uma melhora de desempenho; e, finalmente, o Banco desejava aumentar a diferenciação das instituições e programas do ensino superior e, um foco no regional poderia por em risco essa meta (WORLD BANK, 1998d, p.12).

Os três principais componentes do projeto de ensino superior chileno foram: capacitação, garantia de qualidade e financiamento.

Por capacitação o Banco definiu o estabelecimento de um sistema de administração da informação, promoção de treinamento técnico e o fortalecimento do grupo MECE-SUP e da divisão de ensino superior, visando chegar “a um consenso” sobre a necessidade da reforma e do estabelecimento de um novo arcabouço legal para ensino superior. A garantia de qualidade foi explicitada como o desenvolvimento de um sistema de avaliação e credenciamento tanto em nível de graduação como de pós-graduação, e que seria executado por um “Conselho Nacional para Credenciamento e Avaliação”. O item financiamento objetivava vincular a distribuição de recursos ao desempenho. Assim, as instituições deveriam receber recursos com base em um sistema de contrato. Os AFDs (transferências diretas) deveriam ser substituídos gradualmente por uma fórmula de alocação de recursos baseada no desempenho, enquanto os AFIs (transferências indiretas) deveriam ser descontinuados e seus recursos distribuídos através de um novo fundo competitivo. Esse Fundo “substituiria e aperfeiçoaria o atual Fundo de Desenvolvimento Institucional” (FDI) (WORLD BANK, 1998d, p.2-7, anexo 2).

Dos 3 componentes, o item “financiamento” absorveria 94,2% dos recursos. O foco principal dessa reforma parece ter sido o direcionamento dos recursos públicos das universidades tradicionais para o setor privado. Isso seria alcançado pelo uso dos novos fundos competitivos. Em um dos cenários esperados e esboçados pelo Banco sobre os possíveis efeitos do novo fundo competitivo na distribuição de um FDI aumentado, haveria uma pequena redução na quantia dedicada às universidades do grupo das quatro grandes tradicionais (Universidade do Chile, Universidade de Católica do Chile, Universidade de Santiago do Chile e Universidade Concepción), que cairia de 29,2% para 21,8%; o segundo grupo, das 21 universidades tradicionais, sofreria uma grande perda: de 70,8% para 43,1%, sinalizando ainda a disponibilização desses recursos públicos para as demais instituições de ensino superior privadas nas seguintes proporções: novas universidades privadas (18,7%), institutos profissionais (10,6%) e centros para treinamento técnico (5,8%) (WORLD BANK, 1998d, pág.10, anexo 4). No projeto, foi afirmando que benefícios adicionais poderiam ser disponibilizados via mudanças no desembolso dos AFDs (WORLD BANK, 1998d, p.11). Havia ainda clara indicação

de que empréstimos e subvenções seriam aumentados, gradualmente, principalmente para estudantes matriculados nos IPs e CTTs privados (WORLD BANK, 1998d, p.16, anexo 4).

Esse projeto mostra a força dos grupos privados e dos defensores do “livre-mercado”, objetivando usar o governo para financiar seus próprios negócios, enquanto que evitando regulamentações os custos e lucros dos seus empreendimentos.

A(s) Reforma(s) do Ensino Superior na China

O sistema educacional Chinês tem tradição milenar. Hayhoe (1999, p.10-15) indicou a existência de dois importantes grupos de instituições milenares de educação: as instituições imperiais de aprendizagem e as sociedades dos eruditos (scholars). As primeiras eram organizadas e formais, tinham por objetivo preparar quadros para servir ao Império, e adotavam um rígido exame de seleção. As sociedades dos eruditos, conhecidas como *shuyuan*, eram associações informais com menos controle e mais liberdade. Os dois grupos tinham como objeto de estudo e interpretação dos textos clássicos e sua aplicação para assuntos de governo, tendo como pano de fundo a filosofia confuciana-taoísta oriental; mas apresentando interpretações e soluções diferenciadas. Hayhoe enfatiza duas outras características semelhantes dessas duas instituições educacionais distintas e que representam uma característica forte da tradição: a idolatria e respeito a uma autoridade pessoal instituída (Imperador ou erudito), e a resistência à especialização.

Durante o início do século XX a China teve muitos contatos com eruditos ocidentais e orientais, indivíduos e grupos de religiosos, que trouxeram concepções distintas de ensino superior (japoneses, francês, alemão e americano). Essas interações resultaram no aparecimento, nos anos 40, do modo *Yan'an*, identificado por Hayhoe como o modelo de ensino superior comunista chinês sob a forma de uma universidade multidisciplinar, onde: “[Os] programas tinham duração de três a quatro anos, com uma amplo enfoque dos temas acadêmicos.... O currículo era organizado tendo por base as disciplinas teóricas e aplicações práticas. A qualidade do ensino era geralmente elevada em ambos os aspectos... Nos primeiros anos de ensino superior... o tempo das aulas e das conferência era flexível, e era esperado dos estudantes que muita dedicação à leitura e ao estudo individual, assim como o envolvimento em tarefas práticas. Os estudantes deveriam escrever relatórios sobre seus estudos, e participar ativamente em debates e discussões sobre questões teóricas e práticas...” (HAYHOE, 1999, pág., 61-62).

Segundo Hayhoe (1999, p.62) a versão de Mao Zedong do Marxismo-Leninismo provocou algumas mudanças no modelo *Yan'an*, no sentido de transformar o ensino superior, criando uma subordinação direta de todos os textos

literários à luta política, e identificando como burguesa toda a literatura crítica aos esforços revolucionários.

Outra mudança no sistema de ensino superior Chinês ocorreu em função da Guerra Fria e da Guerra da Coreia, que aproximaram a China e a União Soviética, levando-as a unir forças para enfrentar seu inimigo comum: os países capitalistas, criando uma forte influência da Rússia no sistema de ensino superior da China. Contudo, enquanto a tradição chinesa se baseava numa perspectiva confucianista-taoísta que enfatizava a integração, a totalidade, a continuidade, a transformação, etc., a visão soviética pautava-se por uma perspectiva de fragmentação, uniformidade e controle. Um aspecto importante mencionado em Hayhoe (1999, p.74) e que merece ser enfatizado é que: “a União soviética... para a China representava o Oeste, pelo menos culturalmente, quando não politicamente”.

As mudanças nos anos 1980 devem ser vistas como uma tentativa para reformar o ensino superior chinês, dando suporte à introdução da lógica do mercado no referido sistema.

Em relação ao ensino superior introduziu um grande número de especializações, assim como controles mais rígidos, grande uniformidade e um sistema bastante estratificado (WORLD BANK, 1997c, pág.95). Além disso, houve uma forte ênfase nas ciências naturais (matemática, engenharia), concomitante com uma abordagem mais ideológica e autoritária das ciências humanas, artes e ciências sociais, assim como uma grande cisão entre ensino superior e pesquisa, que passou a ser organizadas dentro de institutos da Academia Chinesa de Ciências (HAYHOE, 1999, pág.78).

Os sinais de aproximação da União Soviética com os Estados Unidos com a visita de Khrushchev aos EUA, e ao mesmo tempo, o ressurgimento da antiga divisão Sino-soviética — relacionada à liderança regional na Ásia — levou à ruptura da forte aliança entre a URSS e a China nos anos sessenta. A diferença cultural e política conduziu a movimentos como o Grande Salto Adiante (1958-1966) e A Revolução Cultural (1966-1976), que visavam reafirmar os tradicionais valores chineses e comunistas e derrotar o modelo mecanicista-funcionalista soviético (HAYHOE, 1999, p.96).

Em termos de mudanças, Hayhoe menciona o aparecimento de um forte relacionamento entre as academias de pesquisa e as instituições de ensino superior, assim como também a restauração da união entre as ciências básicas e a tecnologia. A autora também relata que o modelo universitário multidisciplinar e de pesquisa (compreensivo) passou a ser o modelo básico para a criação de novas instituições ou a fusão de instituições especializadas e faculdades por cada província ou

região autônoma. Além disso, ela mostra a criação, por quase todas as províncias, de faculdades de medicina tradicional chinesa (HAYHOE, 1999, p.94).

Além disso, havia uma intenção de abolir toda a seletividade e elitismo no país, e abrir a educação às massas excluídas de trabalhadores e camponeses. Assim as matrículas ao nível de educação primária subiram de cerca de 50,000,000 em 1962 para 150,000,000 em 1976, enquanto que em termos de educação secundária o crescimento da matrícula passou de 4,000,000 para 50,000,000 (WORLD BANK, 1997c, p.7).

Em termos de ensino superior formal houve inicialmente de aumento da matrícula (1957 a 1960), seguido por um período de redução e estagnação (1965 a 1969) e um novo período de expansão (a partir de 1970): “No período de 1957 a 1960... o número de instituições cresceu de 229 para 1.289, e as matrículas de 441.000 para 961.000 em 1960... Quando foram restabelecidas as matrículas regulares, elas começaram com 47.815 em 1970, e gradualmente atingiram 564.715 em 1976. (HAYHOE, 1999, pág., 100)

Com a morte de Mao Zedong em 1976, uma onda nova de reformas foi iniciada na China. Deng XiaoPing assumiu o poder e lançou um processo de modernização na China. Vale a pena recordar que durante a Presidência de Richard Nixon nos EUA (1969-1974), foi iniciada uma política de cortejar a China, o que seguramente influenciou o estabelecimento de projetos do Banco Mundial naquele país.

Embora o Banco Mundial afirme que as mudanças no ensino superior da China, dos anos oitenta em diante, devam ser vistas como uma reconstrução do que foi destruído pela Revolução Cultural, argumento que tais mudanças devem ser vistas como uma tentativa para reformar o ensino superior chinês, dando suporte à introdução da lógica do mercado no referido sistema.

O Banco Mundial financiou vários projetos e estudos na China. No ensino superior, no período 1981-1999: projeto de desenvolvimento Universitário (1981); projeto de pesquisa de educação agrícola (1982); projetos de universidades politécnicas e por televisão (1983); Segundo projeto de pesquisa de educação agrícola (1984); Segundo projeto de desenvolvimento universitário (1985); China: projetos de universidades provinciais (1986); projeto de desenvolvimento de pontos básicos (1991) e reforma do ensino superior da China (1999), enfatizando ciência e engenharia. Dois estudos detalhados sobre o ensino superior do país foram publicados, em 1986 e 1997, respectivamente: China: administração e finanças de ensino superior e China: reforma de ensino superior. Aqui mencionarei os dois estudos detalhados, que apresentam um resumo de reformas e projetos, assim como algumas metas a serem alcançadas. Também serão apontadas algumas idéias apresentadas no projeto de 1999.

Em 1983 o sistema de ensino superior da China foi dividido em dois segmentos: ensino superior regular e ensino superior de adulto. O ensino superior regular

incluía tantos as universidades convencionais (multidisciplinar e de pesquisa, normal, técnica, médica e agrícola) e politécnicas, também denominadas “universidades profissionais de curta-duração” (WORLD BANK, 1986, p.14). O ensino superior de adulto incluía as universidades por televisão, as universidades de trabalhadores, assim como programas por correspondência, especial e noturnos. Os curta-duração politécnicos e a educação de adultos foram financiadas através de projetos de Banco Mundial.

Em termos de número de instituições e matrículas, em 1983 havia 860 instituições de ensino superior regular e 1.191 instituições de ensino superior de adulto, com um total de 2.335.000 alunos matriculados. As 860 instituições de ensino superior regular tinham um total de 1.207.000 alunos matriculados, nas 805 universidades convencionais – com 1.187.000 matrículas, equivalente a 98,3% das matrículas nas instituições regulares – e nos 55 politécnicas, englobando 20.000 dos matriculados, equivalente a 1,7% das matrículas nas instituições regulares. No ensino superior de adulto, a matrícula total de 1.128.000: 500.000 em universidades de televisão (42%); 170.000 em faculdades de trabalhadores (15%); 298.000 em programas de correspondência, noturno e cursos especiais (27%); 160.000 em institutos para administração e treinamento de servidores públicos, universidades de camponeses e independentes e instituições para formação de professores em-serviço (14%). Alguns desses programas de correspondência, noturno e cursos especiais também eram oferecidos pelas universidades regulares (WORLD BANK, 1986, pág., 11).

Na China, uma sociedade comunista, a questão da moradia, a assistência médica e a educação para os empregados e suas famílias sempre foi uma obrigação do Estado e suas instituições. Além disso, professores e alunos das universidades nacionais vinham de regiões distintas, e a oferta de moradia, escola e assistência médica consistia num fator de atração e manutenção de bons professores e alunos; assim, tais benefícios faziam parte da tradição educacional chinesa e era esperada que fosse oferecida pelas instituições de ensino superior convencionais regulares.

O documento do Banco Mundial de 1986, denominado China: Administração e Finanças do Ensino Superior, visava “reduzir custos, aumentar a produtividade e alocar recursos para os setores e projetos que apresentem os retornos mais altos” (WORLD BANK, 1986, p.1). Seguindo esta lógica, o documento afirma que embora as universidades convencionais “são claramente a coluna de sustentação do sistema... elas também são o componente mais caro do ensino superior” (WORLD BANK, 1986, p.14). Assim, o documento defende medidas para reduzir custos e melhorar eficiência nessas instituições. O principal objetivo era o de ampliar a matrícula no ensino superior e ao mesmo tempo melhorar eficiência interna, buscar fontes alternativas de financiamento, assim como incentivar dis-

tintos tipos de instituições de baixo custo, como profissionalizantes de curta-duração (ou politécnicas) e as várias formas de ensino superior de adulto.

Considerando que universidades convencionais foram percebidas como “padrões que outras instituições de ensino superior viam como ideal” (WORLD BANK, 1986, p.29), as medidas propostas para melhorar a eficiência interna das mesmas eram: aumentar a carga de trabalho dos professores, assim como a relação professor/aluno, reduzir a norma-padrão de alocação do espaço físico, assim como o tempo dedicado para o almoço, as bolsas e subsídios estudantis, tais como alojamento, reduzir pessoal docente e benefícios pessoais (principalmente moradia e educação para suas crianças). Além disso, em termos de obtenção de recursos, foram defendidas as seguintes medidas: a introdução de cobrança de taxas (mensalidades) escolares, a criação e oferta de cursos de treinamento para firmas ou para o governo, o desenvolvimento de pesquisa aplicada por encomenda, a produção de bens de consumo em fábricas universitárias, e o aumento de preço para o uso das instalações.

Em relação a cobrança de mensalidades, em 1985 “as instituições educacionais tiveram a permissão para admitir alunos fora do plano estatal de matrículas, desde que tais alunos fossem patrocinados por empresas ou se auto-financiassem” (WORLD BANK, 1997c, p.47). Esse foi o primeiro passo para a instituição da cobrança de mensalidades a todos os alunos nos anos a seguir. Em relação ao tempo de almoço, do documento afirmou que: “...há um período muito longo de almoço e de descanso — cerca de duas a duas horas e meia — durante o qual as salas de aula e as instalações de laboratório não estão em uso” (WORLD BANK, 1986, p.57).

Quanto ao tamanho das instalações, o documento evidencia e critica os padrões de uso do espaço físico chineses, estabelecidos em 1980. Tais padrões, calculados numa base por aluno, levando em conta os diferentes campos de conhecimento (como ciência e engenharia e artes liberais) e níveis (graduação e pós-graduação), incluíram usos para fins acadêmicos e administrativos (como salas de aula, bibliotecas, departamentos, administração, laboratório), moradia para professores e espaços de uso coletivo (instalações desportivas, dormitórios e refeitórios para estudantes, abrigo subterrâneo, espaço para serviços comerciais, escolas e espaços de lazer). Por exemplo, o espaço padrão para os alunos de graduação nas áreas de ciências e de engenharia foi definido como sendo 38,0m². Desses 38,0m², 3.40m² foram alocados para salas de aula e 8.00m² para laboratórios (WORLD BANK, 1986, pág., 49).

O Banco advoga o uso das “Diretrizes de Virgínia”, um “padrão típico norte-americano para definição do espaço físico necessário” (WORLD BANK, 1986, pág., 117). Levando em conta a norma americana, a introdução do sistema de crédito (que esperava-se aumentar a média de horas de alunos por semana) e o

uso mais intensivo do espaço (de 8:00 às 18:00 h, de segunda a sábado), foi calculado que os 3,40m² alocados para sala de aula e os 8,00m² para laboratório, conforme os padrões chineses, pudessem ser reduzidos para respectivamente a 1,05m² e 2,91m² (WORLD BANK, 1986, p.118).

Vale ressaltar que o custo de pessoal (professores, pessoal administrativo e trabalhadores em geral), sempre apontado como o principal custo nas instituições de ensino superior, significando cerca de 60% dos gastos totais, perfaziam, na China, apenas 37% dos custos totais. Tal percentagem decorria dos baixos salários, que eram compensados pela oferta gratuita de moradia, assistência médica e educação dos filhos. Incluindo manutenção e moradia, o custo total com pessoal seria de 53%.

As matrículas no ensino superior cresceram de 2.335.000 estudantes em 1986 para 5.150.000 em 1994.

O Banco Mundial advogou o crescimento de novas instituições politécnicas nas quais os custos de alojamento seriam absorvidos pelos estudantes e suas famílias, os alunos pagariam mensalidades/anuidades, as instalações deveriam ser usadas de um modo mais maximizado, os currículos e cursos deveriam ser mais vinculados às necessidades locais/interesses das empresas (WORLD BANK, 1986, p.14). O Banco também manteve forte expectativa para a uma grande e contínua expansão do ensino superior de adulto, principalmente via televisão (WORLD BANK, 1986, p.16), enquanto que as instituições para os trabalhadores, principalmente financiadas por empresas, cresceriam menos ou até mesmo poderiam sofrer um declínio, face desejo natural dos empresários em reduzir custos e evitar riscos, transferindo a responsabilidade e custos do treinamento para os indivíduos ou instituições governamentais, como as instituições de ensino regulares (WORLD BANK, 1986, p.92). Em termos de áreas de cursos oferecidas, o documento de 1986 enfatizou a necessidade incentivar os campos das ciências, técnico e engenharias e administração, que foi mais enfatizada (WORLD BANK, 1986, x e xx).

O documento analítico sobre o ensino superior da China, de 1997, mostrou alguns resultados das reformas implantadas no ensino superior do país. Baseado em dados de 1994, o documento de 1997 mostrou que a matrícula no ensino superior cresceu de 2.335.000 em 1986 para 5.150.000 em 1994. Desse total de matrícula, o ensino superior regular teve um aumento de 1.207.000 para 2.798.000, com 77% dos estudantes matriculados em instituições convencionais e 3% nas politécnicas (WORLD BANK, 1997c, p.112). As matrículas em ensino superior de adulto cresceram de 1.228.000 para 2.252.000: programas de correspondência ou noturno oferecidos nas universidades regulares, 48,0%; Universidades por te-

levisão e rádio, 23,0%; escola para os trabalhadores e camponeses, 13,0%; pedagógico, 9,8% e cursos de correspondência independentes, 0,5% (WORLD BANK, 1997c, p.114).

Ao contrário do que o que foi previsto no documento de 1986, houve uma queda percentual das matrículas nas instituições politécnicas e nas universidades por televisão. Tal fato pode ser explicado pela introdução de algumas das características dessas instituições nas universidades convencionais, como cursos de curta-duração e pagamento de taxas de instrução, assim como outras medidas para reduzir custos, tais como o aumento na relação aluno/professor, mudanças no uso das instalações, redução dos alojamentos estudantis, além de outras medidas adicionais para aumentar a captação de recursos. Na verdade, os cursos por correspondência e noturno aumentaram de 27,0% para 48,0% somente nas instituições regulares, mais 0.5% de cursos independentes, suplantando a televisão e o rádio, que em 1986 compreendiam 44,0% das matrículas no ensino superior de adulto. Em termos de números, a matrícula estagnou em 500.000. Mais ainda, apesar de reduzida, a percentagem de matrícula das politécnicas em 1994 (3%), foi maior do que em 1986, quando só alcançou 1,7% das matrículas das instituições de ensino superior regulares (WORLD BANK, 1997c, p.112). Em resumo, a mudança desejada pelas reformas no sentido de cursos de curta-duração foi alcançada; não pela expansão de universidades por televisão ou politécnicas, mas pela própria transformação das instituições convencionais.

Isto ocasionou um aumento significativo na relação professor/aluno nas instituições convencionais, mas ainda abaixo dos esperados 8%. Em 1986 essa relação foi dita ser 3,7%, enquanto em 1994 foi de 7,1% (WORLD BANK, 1997c, p.112). Na verdade, a carga de trabalho do professor também foi aumentada pela implementação de atividades remuneradas adicionais, como o desenvolvimento de pesquisas encomendadas e pagas com recursos externos e produção de bens nas fábricas universitárias.

Em relação ao financiamento do ensino superior, o documento de 1997 mostrou que houve um pequeno, mas contínuo, aumento nos recursos gerados pelas universidades e uma redução dos recursos governamentais. Se em 1978, a alocação dos recursos governamentais correspondia a 96,0% dos fundos do ensino superior, em 1990 eles representaram 87,7%; em 1991, 86,9%; e, em 1992, este percentual foi reduzido para 81,8% (WORLD BANK, 1997c, pág., 46). Assim, em 1992, a geração de recursos próprios alcançou quase 20,0% do orçamento total do ensino superior; mais corretamente, 18.2%.

A maior parte da renda gerada se deu através da cobrança de taxas escolares (mensalidades/anuidades), que foi equivalente a 4,6% do orçamento total das universidades e consistindo em 25,0% dos recursos gerados. As duas outras maiores fontes de recursos gerados pelas universidades foram as empresas universitárias e

o que foi especificamente identificado e denominado como “recursos gerados por outras atividades pagas”, cada uma representando 3,7% do orçamento total e 20,3% da renda gerada. A seguir, o treinamento para empresas que constituíram 2,3% da consolidação orçamento total e 13,0% da renda gerada; pesquisa, consistiu em 1,3% do orçamento total, e 7,0% da renda gerada; serviços educacionais, contribuindo com 1,1% do orçamento total, e 6% da renda gerada; doações, produzindo 0,8% da renda total e 4,4% da renda gerada, e finalmente, serviços de logística, que são recursos obtidos de refeitórios, casas de hóspedes, etc., que representaram 0,7% da renda total e 4,4% da renda gerada (WORLD BANK, 1997c, p.46).

O documento de 1997 enfatizou a necessidade de melhorar a eficiência do sistema, aumentar a capacidade de geração de recursos, e implementar medidas de recuperação de custos. As medidas sugeridas para melhorar a “eficiência” do sistema (ou reduzir custos) foram: conter o crescimento do pessoal não-pedagógico; aumentar as matrículas nas instituições existente e, ao mesmo tempo, encorajar a expansão de universidades privadas; revisar as normas e as fórmulas de alocação e uso do espaço (dois turnos, sete dias na semana, reduzir o tamanho das salas de aula, laboratórios e moradia dos professores); permitir uma duração flexível dos estudo (significando a adoção do modelo americano do sistema de unidade de crédito, a instituição do semestre de verão, exigindo que os professores pegassem turmas adicionais durante o verão, e reduzindo o tempo de integralização normal dos cursos); e fazer melhor uso da tecnologia educacional (significando oferecer educação à distância via televisão, rádio e computadores) (WORLD BANK, 1997c, p.53-56).

Vale a pena mencionar que embora o documento do Banco tenha reconhecido a longa tradição chinesa com as universidades por televisão, defendeu a compra de pacotes educacionais produzidos em alguns países desenvolvidos, como um dos meios para reduzir custos e, supostamente, melhorar a qualidade (WORLD BANK, 1997, p.56).

Em relação ao aumento da capacidade de geração de recursos, o documento apresentou uma tabela estimando o crescimento esperado de recursos privadas como uma porcentagem do orçamento total em 2020. A tabela apresenta três cenários e em todos eles havia uma diminuição nos recursos públicos e um aumento nos recursos privados. No cenário mais otimista (crescimento de matrícula em 9,8% e de GDP igual a 7,0%), o suporte financeiro governamental seria de 45,9%, as mensalidades, 38% e geração de recursos próprios, 16,1% (WORLD BANK, 1997c, p.142).

Em termos de melhora da qualidade dos programas de ensino, o documento indicou a necessidade de melhorar a qualificação dos professores, de mudar currículos, de criar um sistema nacional de credenciamento e comissões de credenciamento, assim como de aumentar o investimento no ensino superior e em pes-

quisa e desenvolvimento nacional criando “centros de excelência” (WORLD BANK, 1997c, xxii-xxiii).

Já o projeto de 1999, em sua proposta inicial, visava beneficiar diretamente as universidades provinciais mais carentes, mas foi rejeitado pelo Banco sob o argumento de que essas instituições tinham uma prática administrativa ruim, e o que era necessário era “desenvolver modelos de alto-desempenho... na China” (WORLD BANK, 1999c, p.10).

O projeto será financiado parcialmente pelo Banco Mundial (67%) e pelas 28 universidades participantes (33%). As universidades participantes foram escolhidas em função de sua performance administrativa e sua capacidade para gerar recursos, de forma a poder pagar sua parte no projeto (WORLD BANK, 1999c, p.50-51)

Há muitos efeitos de negativo dessas reformas. Alguns deles apontados por Hayoe como segue:

[T]anto a mudança curricular quanto o desenvolvimento de pesquisa enfrentam sérios problemas nas universidades chinesas. Em lugar do entusiasmo tradicional para propor inovação e integração curriculares que tinham por base considerações acadêmicas, [há] uma comercialização do currículo na qual as universidades buscam desesperadamente a aprovação de novos programas potencialmente capazes de atrair um grande número de alunos pagantes e assim aumentar a renda.... [A] maioria das universidades tentou montar programas em áreas como comércio internacional, administração, e idiomas estrangeiros que parecem ser economicamente promissoras a curto prazo. Igualmente, a pesquisa passou a ser cada vez mais orientada para vínculos pragmáticos com empresas... isso pode ter pouco valor acadêmico, mas poderá gerar lucro rapidamente. Equipamentos sofisticados comprados com recursos do Banco Mundial ... estão frequentemente disponíveis aos usuários comerciais, a preços elevados, de forma a pagar sua manutenção e gerar recursos adicionais, deixando na espera os estudiosos que desejam usá-los com fins acadêmicos. (HAYHOE, 1999, p.126)

A autora também mencionou o crescente distanciamento rural-urbano entre professores, áreas, instituições e estudantes. Esse distanciamento reafirmaria e exacerbaria um velho problema (urbano/rural), criando um possível problema que se consolidará como um círculo-vicioso geracional, e também introduziria um novo problema (o diferencial de renda entre professores e campos de conhecimento). (HAYHOE, 1999, p.121). Outro problema mencionado por Hayhoe concerne a mobilidade dos professores e a evasão de cérebros: [Há] um tipo de evasão interna contínua de cérebros, com grande número de pós-graduados e professores

que deixando as áreas do interior por oportunidades nas regiões litorâneas (HAYHOE, 1999, p.130).

Além disso, os professores com baixas qualificações, principalmente as mulheres, são colocados numa situação que impede suas possibilidades para superar tal condição e são ainda mais afetados pelas novas regras de promoção e aumento de salarial, pautadas em títulos e publicações (HAYHOE, 1999, p.131). Em resumo, Hayhoe reconheceu que “[S]ob o sistema de mercado, os fortes estão ficando mais fortes e os fracos mais fracos” (HAYHOE, 1999, p.193).

Porém, Hayhoe – uma distinta pesquisadora com grande conhecimento da educação chinesa e assuntos de gênero, que recentemente passou a fazer parte do grupo de consultores do Banco Mundial — atribuiu os referidos problemas à fraqueza da reforma econômica e a ausência de reforma política (Hayhoe, 1999, p.126) e não a própria introdução da lógica do mercado no sistema de ensino superior.

Cabe destacar que a força da tradição de um país, impede e detém um avanço mais firme para a plena adoção de reformas direcionadas pela lógica do mercado. Na China, a questão do alojamento e benefícios do pessoal, a tradição da hora do almoço e a percepção cultural e necessidade do espaço físico, assim como o maior crescimento do ensino superior regular em lugar de outros tipos não-regulares são algumas práticas mantidas, mas sob crítica contínua nos documentos de Banco Mundial.

Não obstante, a perspectiva de mercado/de negócios/comercial/ empresarial e busca do lucro está gradualmente conquistando mais espaço no sistema de ensino superior chinês. Isto é exemplificado pelo aumento da relação de aluno/professor; pelo crescimento em recursos gerados pela cobrança de taxas (anuidades), empresas universitárias, treinamento especial e doações; pelo comportamento competitivo e empresarial dos professores, em lugar de uma disposição cooperativa ou de apoio grupal, buscando pesquisa lucrativa, e mudando de instituição em função de benefícios pecuniários; pelos alunos que escolhem carreiras com salários mais altos ou potencial de emprego, ao invés de seus interesses afetivos/habilidades ou as necessidades presentes e futuras de sociedade.

Nesse cenário, a China mostrou alguma de resistência ao não aceitar um projeto do Banco Mundial relativo a formação de professores: “O MOE [Ministério da Educação da China] deu boas-vindas a idéia de um trabalho setorial ampliado, mas não um projeto. Há planos para reestruturar este sub-setor e MOE preferiu resolver os assuntos relativos a política, financiamento etc., sem um projeto oferecido pelo Banco” (WORLD BANK, 1999c, pág., 11).

Porém, parece que há uma certa pressão em andamento para que a China avance nas reformas econômicas, políticas e sociais. No documento de 1999 o Banco Mundial declarou que: “O projeto de reforma de ensino superior será o

último projeto a ser executado na China até que o país reveja sua política de não contrair empréstimos do BIRD para o setor social” (WORLD BANK, 1999c, p.15).

Considerações Finais

Em resumo, a situação dos dois países mencionados mostra que embora apresentem distintas características históricas culturais, políticas, sociais e econômicas, os mesmos estão passando por mudanças significativas nos seus sistemas de ensino. Tais mudanças são afinadas com as propostas do Banco Mundial para reforma da educação em geral e para a reforma do ensino superior em particular. Por certo, as reformas variaram em função das especificidades de cada país, mas percebe-se em ambas a introdução de uma perspectiva de gestão empresarial de mercado, afetando sobremaneira os objetivos, o comportamento, a administração, a organização, o financiamento, o acesso, os cursos oferecidos, a definição e desenvolvimento de atividades de pesquisa, o referencial de avaliação do ensino superior, etc. Cabe frisar que tais reformas foram implantadas sob regime autoritários. No Chile foi iniciada durante o regime ditatorial de Pinochet e, em função de pressão principalmente dos estudantes, vem admitindo algumas alterações superficiais. Na China, um país com poucas possibilidades de manifestações públicas, as reformas foram introduzidas mais facilmente, porém houve resistência do governo (MOE) quanto à adoção *in totum* das propostas apresentadas pelo Banco Mundial e, em função disso o Banco ameaçou com a suspensão de novos empréstimos.

Referências Bibliográficas

- BRUNNER, J. J. and BRIONES, G. (1992, November). Higher education in Chile: effects of the 1980 reform. In L. Wolff and D. Albrecht (Eds.). **Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela. Towards a redefinition of the role of the State.** (A view of the LATHR, 34). Washington, D.C.: The World Bank, Human Resources Division, Technical Department, Latin American and Caribbean Region.
- CASTAÑEDA, T. (1986, July). **Innovations in the financing of education: the case of Chile. Report EDT 35.** Washington, DC: The World Bank, Education and Training Department, Operations Policy Staff.
- CIFUENTES, L., CUENCA, J. and SALINAS, R. (1998). En defensa de la universidad estatal Chilena. **Ciencia al Día.** Santiago, Chile.
- FANELLI, A. M.G. (1994). “Universidad Nacional y Sector Productivo”. In M.C. Morosini (Ed.) **Universidade no Mercosul,** São Paulo, Brasil: Cortez, p. 103-122.
- FRIED, E. and OWEN, H.D. (Eds). (1982). **The Future Role of The World Bank.** Washington, D.C.: The Brookings Institution.

- GEORGE, S. (1992). **The debt boomerang. How Third World debt harm us all.** Boulder, Colorado: Pluto Press/ Transnational Institute.
- HAYHOE, R. (1999). **China's universities 1895-1995: A century of cultural conflicts.** Hong Kong: Comparative Research Centre/ The University of Hong Kong.
- MINEDUC-Ministerio de Educación de Chile, 2000, August). **Marco Jurídico de la educación superior.** Santiago, Chile: Servicio de información del Ministerio de Educación de Chile 1998-2000. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/marco.htm>.
- MINEDUC.(2001a). Número de instituciones de educación syperior, total país, por typo y categoría institucional. (1.1). **Compendio de Educación Superior.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/compendio.htm>
- MINEDUC. (2001b). Matrícula histórica por tipo de institución (1.4). **Compendio de Educación Superior.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/compendio.htm>
- MINEDUC.(2001c) . Matrículas de centros de formación técnica, por año, según area del conocimiento - 1983-1998. (1.11.2). **Compendio de Educación Superior.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site: <http://www.mineduc.cl/superior/compendio.htm>
- MINEDUC.(2001d). Matrículas de institutos profesionales, por año, según area del conocimiento - 1983-1998.(1.10.2). **Compendio de Educación Superior.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/compendio.htm>
- MINEDUC.(2001e). Matrículas universidades privadas, por año, según area del conocimiento - 1983-1998.(1.9.2). **Compendio de Educación Superior.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/compendio.htm>
- MINEDUC.(2001f). Matrículas de universidades del conesjo de rectores, por año, según area del conocimiento - 1983-1998.(1.8.2). **Compendio de Educación Superior.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/compendio.htm>.
- MINEDUC.(2001g). **MECESUP.** Santiago, Chile: Mineduc. Disponível on line no site <http://www.mineduc.cl/superior/mecesup>
- WORLD BANK. (1986). **China: Management and finance of higher education. A World Bank Country Study.** (PUB 5912). Washington, D.C: The World Bank.
- WORLD BANK. (1997c). **China: higher education reform. A country study.** (Report nº 17138). Washington, D.C.: The World Bank.
- WORLD BANK. (1998d). **Chile. Higher education improvement project.** Human and Social Development Group.(Report nº 17887). Washington, D.C.: The World Bank, Argentina, Chile and Uruguay Country Management Unit, Latin America and Caribbean Region.
- WORLD BANK.(1999c). **China. Higher education reform project.** (Report nº 19146-CHA). Washington, D.C.: The World Bank, Human Development Sector Unit, East Asia and Pacific Regional Office