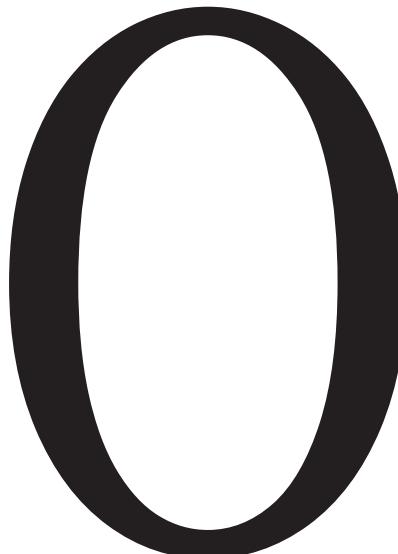


textos

O ensino superior chinês no contexto da globalização

Carlos Benedito Martins

Victor Junqueira Luz



fenômeno da globalização – compreendido como um processo multidimensional – constitui uma das características centrais das sociedades contemporâneas. Ao manifestar uma complexa intensificação de interconexões transnacionais nos planos econômico, político, cultural e acadêmico, o processo de globalização tornou-se uma potente força na produção de transformações em várias esferas da vida contemporânea, impactando também o ensino superior contemporâneo.

Em uma primeira aproximação, seria possível compreender a globalização co-

CARLOS BENEDITO MARTINS é professor emérito da Universidade de Brasília (UnB).

VICTOR JUNQUEIRA LUZ é mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília.

mo um processo no qual ocorre a intensificação das interações entre os níveis local, nacional e global. Neste processo, como ressaltou Anthony Giddens (2001, pp. 245-6,), verifica-se uma aceleração da interdependência entre as diversas sociedades nacionais, de tal forma que a ocorrência de um acontecimento específico, num determinado país ou região, impacta direta ou indiretamente outros países. Diversos trabalhos, partindo de pressupostos teóricos distintos, têm evidenciado que a globalização não constitui um processo homogêneo e que, ao contrário, assume diferentes direções e conteúdos no interior das diversas sociedades nacionais, de maneira oposta à interpretação de Thomas Friedman (2005), que, em seu livro *The world is flat*, a analisou como um acontecimento que torna uniformes as instituições de diversos países.

Como ocorre com vários temas na sociologia, não existe consenso conceitual a respeito do processo de globalização. Há diferentes visões e compreensões a respeito da temática de globalização e também discordâncias sobre sua cronologia e seu impacto nas sociedades contemporâneas (Jessop, 2017; Lemert, 2016). No entanto, a conceituação formulada por Turner e Khondker orienta o presente artigo. Segundo eles, “globalização é um processo multidimensional que abarca as dimensões econômica, sociopolítica e cultural. Trata-se de um processo histórico que possui uma dimensão macro – e também um nível micro, uma vez que afeta a consciência e a vida cotidiana dos indivíduos” (Turner; Khondker, 2010).

Por um longo período, o ensino superior estruturou-se basicamente no interior

das fronteiras das sociedades nacionais por meio de suas universidades e/ou de outras modalidades de instituições. No entanto, no contexto da globalização, o ensino superior não se limita apenas aos territórios dos seus países. Assim como ocorre com outros fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais, ele estende-se além dos espaços nacionais (Martins, 2015).

No cenário da globalização, constituiu-se um *espaço transnacional de atuação do ensino superior*, por meio do surgimento de uma constelação de eventos, tais como: (i) processo de desterritorialização das instituições de ensino superior, que cruzam fronteiras nacionais e instalam-se em diferentes países; (ii) crescente mobilidade internacional de estudantes do ensino superior, de docentes e dirigentes de instituições; (iii) surgimento dos rankings globais; (iv) corrida para construir universidades de padrão mundial (*world class universities*), em vários países. As particularidades desses eventos que ampliaram a dinâmica do ensino superior para fora das fronteiras nacionais não serão abordadas aqui, uma vez que foram tratadas em outros artigos por um dos autores do presente trabalho (Martins, 2021; 2015). No contexto da globalização, a configuração do ensino superior adquiriu uma nítida feição de competitividade, dada a manifestação de uma acirrada concorrência por prestígio acadêmico entre as universidades situadas tanto num mesmo país, quanto no *espaço transnacional do ensino superior*, no qual os governos nacionais procuram situar suas instituições em posições de destaque nos rankings globais. Ao mesmo tempo, a partir de uma perspectiva de disputa por reputação aca-

dêmica, diversos governos nacionais têm desenvolvido iniciativas para criar *world class universities*, para projetá-las no cenário internacional e, ao mesmo tempo, usá-las como um ator estratégico em seus processos de desenvolvimento econômico.

Nesta direção, recorrendo a uma bibliografia pertinente, este artigo possui o propósito de analisar a reconfiguração do ensino superior na China após a Revolução Cultural (1966-1976), liderada por Mao Tsé-Tung e seu restrito círculo de poder. Procura destacar que as reformas empreendidas no sistema de ensino superior realizadas após este período procuraram (i) modernizá-lo e vinculá-lo com o processo de desenvolvimento econômico do país; (ii) incrementar a competitividade acadêmica e simbólica de suas universidades no plano internacional; (iii) transformar algumas de suas universidades em *world class universities*. Por fim, o artigo analisa a forte presença do Estado na condução das reformas do seu sistema de ensino superior: se, por um lado, tem conferido maior autonomia administrativa e de gestão às suas universidades, por outro lado, exerce um forte controle com relação à autonomia intelectual e liberdade de expressão de seus docentes e alunos.

TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR CHINÊS: DA REVOLUÇÃO CULTURAL ÀS REFORMAS DE DENG XIAOPING

Não se trata aqui de realizar uma trajetória do ensino superior na China, cuja complexidade transbordaria os limites deste artigo, no entanto, cumpre salientar que ele

possui um longo caminho. As primeiras instituições que possuem equivalências com as universidades ocidentais foram criadas no final do século XIX, sendo pela ordem as universidades de Tiajin (1895), Jiaotong (1896) e Pequim (1898) que, atualmente, ocupam posições de destaque no cenário do ensino superior chinês. As universidades chinesas, no começo do século XX, não qualificavam seus próprios profissionais, de tal modo que os detentores de formação pós-graduada foram treinados em instituições ocidentais, principalmente nas universidades dos Estados Unidos, da Alemanha e da França. Em meados dos anos 1940, surgiu um movimento intelectual na China que reconheceu esse fato como uma modalidade de dependência em relação às instituições de ensino superior estrangeiras e começou a defender que a independência da academia chinesa deveria ser um dos objetivos principais na busca pela modernização nacional (Wu; Zha, 2018; Luo, 2013, p. 165).

Com a fundação da República Popular da China em 1949, todas as instituições sociais foram nacionalizadas, inclusive as unidades de ensino superior, que se tornaram gratuitas. Nesse momento, a economia do país encontrava-se à beira do colapso e os líderes do Partido Comunista Chinês (PCC) juntaram-se ao campo socialista, de modo especial à República Soviética Russa, transportando para seu território a experiência soviética na construção do socialismo. O governo implementou o modelo soviético de planejamento econômico centralizado, colocando grande ênfase na industrialização, e contou com a assistência técnica soviética (Bernstein, 2010). A educação superior na China foi profundamente influenciada pelo

modelo soviético até a ruptura sino-soviética, ocorrida entre 1956 e 1966. Durante esse período, o país adotou um modelo centralizado de administração de suas instituições de ensino, alinhando-as aos objetivos do Primeiro Plano Quinquenal (1953-1957). Esse plano unificou, em âmbito nacional, os programas, materiais e livros didáticos e técnicos para cada especialidade acadêmica. Segundo o exemplo da Rússia Soviética, a China priorizou a formação acadêmica em institutos especializados de nível superior, em detrimento de universidades pluridisciplinares. Paralelamente, investiu na formação de professores orientados pelo pensamento marxista-leninista, com o objetivo de atuar em escolas secundárias e institutos profissionais de terceiro grau, promovendo a socialização de jovens e adultos para a causa socialista. Apesar desse planejamento centralizado e da padronização educacional, as taxas brutas de matrículas no ensino superior permaneceram baixas, refletindo os desafios do período para ampliar o acesso à educação superior no país (Zeng; Kapoor, 2020, pp. 181-2).

As transformações do ensino superior chinês inserem-se nas mudanças que ocorreram no contexto político do país após a morte de Mao, ocorrida em 1976, que irão repercutir em sua configuração atual. Desde seu falecimento, travou-se uma luta interna pelo controle do poder entre duas facções no interior do Partido Comunista Chinês. Por um lado, Hua Guofeng, que foi indicado como sucessor de Mao, como novo líder da China e do PCC, procurava firmar sua liderança no interior do aparelho do Estado, seguindo as linhas traçadas por Mao. Por outro lado, Deng Xiaoping, que lutou ao lado de Mao durante e depois da Revolu-

ção de 1959, também disputava o controle do poder, cuja trajetória pessoal teve altos e baixos no PCC. Esses dois quadros do PCC possuíam visões diferentes na condução do futuro da China, na medida em que Hua Guofeng propunha a continuidade do modelo soviético de economia planificada, ao lado da coletivização da agricultura e grandes investimentos na indústria pesada, cuja estratégia havia sido responsável pelo fracasso econômico dos últimos 30 anos.

Em direção oposta, Deng Xiaoping, que estava insatisfeito com as baixas taxas de crescimento econômico e com o modelo soviético de gestão da economia nacional, vinha recomendando ao longo dos anos convencer os integrantes do PCC a focar em um crescimento econômico num modelo mais diversificado, contando inclusive com a participação de empresas do setor privado. Suas propostas de reformas econômicas levaram-no a ser expurgado por Mao, durante a Revolução Cultural, acusado de ser um dos principais expoentes da linha revisionista, aliada da reacionária burguesia, e forçado pela Guarda Vermelha a realizar sua autocrítica, por meio de agressões físicas e verbais. Foi expurgado novamente em 1975, por acreditar que incentivos materiais eram mais importantes que uma mobilização ideológica para modernizar o país e por defender também seu projeto das quatro modernizações, baseadas no desenvolvimento da agricultura, indústria, ciência e tecnologia e defesa nacional, e por afirmar “que alguns enriqueçam primeiro que outros” (Quagio, 2009, pp. 27-31; Vogel, 2011).

No Congresso do PCC, realizado em 1977, Deng Xiaoping foi reabilitado e voltou a ocupar posições de destaque na

vida política, sendo nomeado vice-primeiro-ministro e ocupando posto de liderança do PCC como líder do país durante o período de 1978-1992 (Vogel, 2011). Sob a liderança de Deng, o PCC distanciou-se efetivamente do modelo soviético baseado numa economia planificada e introduziu uma série de reformas, tais como redução do papel do Estado na economia, reestruturação de empresas estatais, abertura de um amplo espaço para a participação do setor privado no campo econômico e inclusão de membros do empresariado nos quadros do partido. Foi o primeiro líder chinês a visitar os Estados Unidos, buscando atrair investimentos estrangeiros, e, de acordo com sua orientação, criaram-se as *zonas econômicas especiais*, nas quais empresas estrangeiras poderiam instalar-se desde que mantivessem parcerias com empresas chinesas (Kau et al., 2016). Nessa rota, no tipo de socialismo concebido por Deng, o setor privado deveria ser adequadamente fomentado, como um complemento do setor público, não como seu substituto, e teria que respeitar os quatro princípios do PCC: o caminho socialista, a ditadura do proletariado, a liderança do PCC e as filosofias do marxismo, leninismo e de Mao. A China, em 2001, tornou-se membro da Organização Mundial do Comércio, fato que evidencia a extensão de sua abertura econômica, iniciada na década de 1980 (Vieira, 2024).

As reformas econômicas implementadas na China a partir do comando de Deng causaram transformações significativas não apenas na economia, mas também na sociedade, na qual emergiu uma camada média ao lado de uma elite rica, dotada de capital econômico e propensa a investir na educa-

ção de seus filhos. A decisão de reformar o sistema educacional, tomada pelo Comitê Central do Partido Comunista Chinês, em 1985, marcou o início de uma série de iniciativas, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento econômico (Lin, 2017, p. 99). Durante os anos da Revolução Cultural, a cultura de modo geral foi atacada e as universidades, particularmente, foram alvo de constantes agressões por parte da Guarda Vermelha, uma vez que Mao considerava os professores como um dos principais inimigos ideológicos do comunismo chinês, que, em sua visão, disseminavam o revisionismo por meio das práticas de ensino dos docentes. Nesse contexto, muitas universidades foram realocadas para o campo e milhões de estudantes foram aprender com os camponeses; não havia mais concurso para ingressar nas universidades e a entrada para as atividades de docência dependia da indicação de camponeses e trabalhadores (Singer, 2020, pp. 58-80; Chang; Halliday, 2005, pp. 507-15).

Durante a Revolução Cultural, o sistema educacional foi praticamente paralisado e a degradação do ensino formou uma massa de analfabetos, o que resultou numa carência de quadros profissionais. Deng Xiaoping, que não nutria entusiasmo pelas práticas e resultados da Revolução Cultural, ao lado de outros quadros do PCC, como Zhou Enlai, influente figura da política chinesa que foi primeiro-ministro da China entre outubro de 1949 e janeiro de 1976, procuraram controlar os excessos da Guarda Vermelha e reconstruir o sistema educacional do país. Como foi observado anteriormente, Deng acreditava muito mais na eficácia do desenvolvimento econômico do que em práticas ideológicas para remodelar o país. Deng procurou orien-

tar o sistema educacional, principalmente o universitário, para as necessidades do desenvolvimento econômico. Desde então, as universidades voltaram gradativamente para as cidades, o exame de admissão foi reintroduzido e os cursos de bacharelado e os programas de mestrado e doutorado foram restituídos (Quagio, 2009, p. 58).

PRESENÇA DO ESTADO NA CONDUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR CHINÊS E EXPANSÃO DO SISTEMA

A autoridade de governo na China é exercida pelo Conselho de Estado, sinônimo de governo central, atualmente composto de 25 ministérios. O Estado desempenha um papel central na condução do sistema de ensino superior na China, financiando e gerenciando as universidades públicas por meio do Ministério da Educação (MOE). As principais universidades públicas na China são administradas diretamente pelo MOE e financiadas por fundos públicos. As universidades públicas regionais são administradas pelas províncias, regiões autônomas e municípios, ou seja, pelos governos locais, e possuem suas respectivas Comissões de Educação, embora o Ministério da Educação exerça grande influência nessas universidades por meio de políticas públicas e de provisão de recursos. Uma vez que, em última instância, as universidades públicas estão sob a direção do Partido Comunista, são consideradas como vetores de implementação de políticas públicas e devem orientar suas ações pelos planos do governo central, ao mesmo tempo em que cumprem suas funções acadêmicas de ensino e pesquisa.

O Estado encontra-se presente sob diversas formas, tangíveis e intangíveis, no funcionamento diário das instituições chinesas. Nessa direção, a designação da alta administração da universidade, tal como a nomeação de reitores e de quadros de nível superior, não decorre de consulta e/ou eleições por parte do corpo docente, mas constitui uma prerrogativa restrita às instâncias governamentais, de tal forma que os líderes institucionais são vistos como funcionários e representantes do governo. Diante disso, o ensino superior público chinês tende a possuir duas facetas: por um lado, trata-se de uma entidade acadêmica que ministra ensino e realiza pesquisas científicas, como ocorre em instituições públicas em outros países; por outro lado, também assume a forma de uma instituição governamental que deve estar envolvida na implementação de políticas, planos, metas e objetivos estabelecidos pelo PCC e pelo Estado. As instituições chinesas são também incentivadas a definir as suas próprias estratégias e agendas de trabalho de curto e longo prazo, tomando como referência os interesses nacionais reconhecidos pelo governo (Yeh, 2024, pp. 84-5).

Desde as reformas econômicas introduzidas por Deng, o Estado vem inserindo um conjunto de medidas com o objetivo de conceder maior autonomia de gestão às universidades públicas, que, no entanto, devem adotar uma prática de *accountability*, ou seja, de prestação de contas de suas atividades administrativas e acadêmicas (Margison, 2011, pp. 587-611). Em 1992, foi promulgado pelo PCC o documento “Opiniões sobre Aprofundamento da Reforma e Expansão dos Direitos de Autonomia para Universidades Filiadas à Comissão de Educação”. De acordo com essa regulamentação, as universidades públicas

foram autorizadas a estabelecer conteúdos e objetivos de cursos, definir novos programas de graduação e fixar padrões de admissão para estudantes estrangeiros autofinanciados. Foi concedida também autonomia na nomeação de gerentes de cargos abaixo de vice-presidente, possibilidade de contratação de pessoal de apoio técnico, autorização para realização de viagens ao exterior para membros do corpo docente, ajuste do nível de matrícula dentro da cota estatal e proposição de níveis de cobrança de mensalidade que, no entanto, ficava sujeita à aprovação final da Comissão de Educação. Ao conceder maior autonomia institucional e administrativa às universidades públicas, o Estado condiciona a distribuição de recursos financeiros ao cumprimento de metas acadêmicas e à prestação de contas pelos resultados obtidos, além de exigir uma gestão empreendedora por parte delas. No entanto, a descentralização administrativa não teve reflexos na autonomia intelectual e liberdade de expressão por parte dos docentes e estudantes, como será assinalado mais adiante (Wang, 2010, p. 479).

Em 1978, Deng declarou que a modernização do sistema educacional deveria ser direcionada para as necessidades sociais e políticas do Estado, principalmente para atender às demandas do desenvolvimento econômico. O grupo comandado por ele, favorável à rápida expansão do ensino superior, considerava que a China encontrava-se em posição desfavorável nessa questão quando comparada com outros países e que se encontrava abaixo de países como Vietnã e Tailândia. Para esse grupo, em função da elevada taxa de crescimento da economia chinesa, tornava-se necessário acelerar rapidamente a expansão do sistema de modo a

incorporar um número expressivo de alunos neste nível de ensino. Durante as décadas de 1950 a 1970, a expansão do ensino superior na China foi caracterizada por expressivas flutuações. Em 1956, as matrículas nesse nível de ensino giravam em torno 185 mil estudantes e, nos dois anos seguintes, o governo central manifestou a intenção de alcançar o acesso universal ao ensino superior em 15 anos. De fato, ocorreu um ciclo de expansão em 1958, de modo que, em 1960, o número de matrículas atingiu a cifra de 323 mil. No entanto, essa expansão mostrou-se pouco sustentável, uma vez que as matrículas caíram para 169 mil em 1961 e para 107 mil em 1962 (Liu; Wang, 2010, pp. 22-4).

À medida que a economia se desenvolvia de forma acelerada, a demanda por ensino superior expandiu-se rapidamente, impulsionada tanto pela procura dos indivíduos que buscavam acessar o ensino terciário, quanto pela necessidade dos setores públicos e privados da economia de absorver profissionais qualificados. O governo central investiu na construção de novos *campi* de universidades existentes e, ao mesmo tempo, coordenou um processo de fusões de instituições menores visando criar universidades mais abrangentes, com vista a absorver um número maior de matrículas, de tal maneira que 612 universidades foram reunidas em 250 instituições. No ano de 1999, o Conselho de Estado aprovou o Plano de Revitalização da Educação no Século XXI, proposto pelo Ministério da Educação, que tinha o objetivo de implementar a expansão de matrículas dos estudantes nesse nível de ensino. Essa medida fazia parte do Décimo Primeiro Plano Quinquenal, que enfatizava

a importância da prosperidade para todos e a necessidade de construir uma sociedade harmoniosa, de acordo com o vocabulário utilizado neste plano (Yeung; Jun, 2013, p. 56). As matrículas saltaram de 7 milhões em 1999 para 25 milhões em 2006, sendo que essa expansão foi proporcionada pelo aumento dos gastos dos governos central e locais no ensino superior e igualmente pela introdução do cofinanciamento por parte das famílias e/ou dos estudantes, que passaram a investir seus recursos financeiros no pagamento de taxas escolares que são cobradas tanto no ensino público quanto nas instituições privadas.

Um dos resultados do processo de reformas introduzidas nessa época consistiu na transferência de 90% das instituições para as autoridades provinciais e locais, de tal forma que o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de 100 das principais universidades nacionais que almejavam se tornar competitivas nos rankings globais. O acesso a essas universidades é baseado numa política de *numerus clausus*, ou seja, absorve um número restrito de estudantes, que precisam passar por exames rigorosos

para serem admitidos; em grande medida, elas são responsáveis pela formação dos quadros dirigentes do PCC e do Estado (Ennew; Fujia, 2009; Cai, 2004). As reformas trouxeram de volta o exame de admissão ao ensino superior, conhecido como *gaokao*, que fora abolido durante a Revolução Cultural e foi introduzido novamente em todo o país. A partir dos resultados do *gaokao*, o Ministério da Educação define duas pontuações de corte que são atualizadas anualmente: uma delas determina a admissão em universidades de renome nacional, enquanto a segunda estabelece a pontuação mínima para ingresso em qualquer instituição universitária, geralmente uma universidade local (Liu; Helwig, 2022, p. 640). Deve-se destacar que, apesar de o governo central constituir a principal fonte de financiamento das universidades públicas, essas instituições não são gratuitas e atualmente as taxas de matrículas representam uma parte importante de suas receitas (Li, 2016, p. 49).

Em 2021, último ano com estatísticas disponibilizadas, a China contabilizou um total de 3.580 instituições, distribuídas da seguinte maneira:

Tipo de instituição	Públicas	Privadas	Nº total de instituições
Instituições com programa de pós-graduação	822	5	827
Instituições de ensino superior – acadêmicas	848	390	1.238
Instituições de ensino superior profissional de nível de graduação	10	22	32
Instituições de ensino superior – ensino técnico	1.133	350	1.483
IES – total	2.813	767	3.580

Fonte: http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2021/national/202301/t20230104_1038056.html, acesso em 2/10/2023

A expansão do número de matrículas ocorreu principalmente nas instituições de ensino superior locais sob jurisdições provinciais e municipais, ao invés de realizar-se nas universidades nacionais, que estão sob a supervisão do Ministério da Educação e vêm adotando uma política de *numerus clausus*. Nessa modalidade de processo de expansão, as universidades públicas que formam as elites nacionais foram protegidas de um processo de massificação, procurando preservar um elevado padrão acadêmico, uma vez que orientam suas atividades com vista a tornarem-se *world class universities*. As matrículas nessas instituições cresceram de forma praticamente simbólica, principalmente na pós-graduação, dado que passaram de 1,36 milhão de alunos em 1997 para 1,63 milhão em 2005. Em contraste, as instituições locais aumentaram suas matrículas dramaticamente no mesmo período, de 1,79 milhão para 11,89 milhões. O crescimento das matrículas continuou depois de 2004, embora a um ritmo mais lento, uma vez que o Estado chinês beneficiou-se não só em termos de retornos econômicos, mas também de recompensas políticas, como a manutenção da estabilidade social.

Essa realidade revela que a expansão das matrículas no ensino superior chinês tem ocorrido à custa da equidade educacional. Enquanto as universidades nacionais de elite experimentam uma expansão moderada e continuam recebendo recursos extras para suas atividades, as instituições locais acomodam cerca de 90% da população estudantil. Essas instituições dependem amplamente das mensalidades e taxas pagas pelos alunos para manter suas operações (Cao, 2016). Em outras palavras, a maioria dos estudantes, concentrada em instituições

locais, muitas vezes vem de regiões menos desenvolvidas ou áreas rurais e carece de capital econômico, social e cultural. Esses alunos acabam pagando por uma educação de qualidade inferior àquela oferecida aos seus pares nas universidades de elite. Assim, a expansão do ensino superior, em vez de promover mobilidade social, tem, em certa medida, perpetuado desigualdades econômicas, sociais e culturais (Zha; Shen, 2018).

PARTICIPAÇÃO DO ENSINO PRIVADO NA EXPANSÃO DO SISTEMA

Durante um longo período, o ensino superior privado era inexistente na China, pois foi somente a partir da década de 1990 que passou a ocupar uma posição de destaque na expansão do sistema de ensino de terceiro grau. A oferta privada de ensino superior recebeu a primeira aprovação oficial por parte do governo central em 1982, mas o quadro jurídico no qual as instituições privadas, denominadas *minban*, poderiam operar permaneceu ambíguo por mais 30 anos. Apesar dessa incerteza, o setor privado passou por uma expansão significativa e atualmente responde por cerca de 20% das matrículas dos estudantes do ensino superior. As instituições privadas apresentam uma composição diferenciada, pois são formadas por meio de comunidades locais, investidores privados em busca de rentabilidade econômica e empresas nacionais e/ou internacionais que operam nesse segmento de ensino. Algumas dessas instituições procuram estabelecer laços acadêmicos com determinadas universidades públicas. Em 1999, estimou-se que existiam cerca de 43 instituições privadas

com autorização para conceder diplomas, sendo que em 2019 esse número saltou para 864 estabelecimentos privados de ensino superior. O número total de estudantes matriculados no ensino superior privado na China aumentou de 5,3 milhões em 2012 para 6,3 milhões em 2016 e para 10 milhões em 2022 (Dwivedi, 2022; Yu, 2018).

A existência de uma classe média que se formou no contexto do desenvolvimento econômico da China possibilitou a expansão do setor privado de ensino superior, que tem atuado cada vez mais como um empreendimento comercial, através de compras e fusões de instituições de ensino. A título de exemplo, surgiu em 2017 o China Education Group, uma empresa de Hong Kong que opera conjuntamente no ensino superior privado em associação com a International Finance Corporation of the World Bank, The Singapore Government Investment Corporation, The Chinese Private Equity Firm Greenwoods e Value Partners of Hong Kong. Em seis meses de atuação, o preço das suas ações aumentou mais de 80%. Esse grupo adquiriu duas instituições, uma em Zhengzhou, que é uma das maiores escolas profissionalizantes da China, com 24 mil alunos, e outra em Xi'na, que também é uma das maiores faculdades técnicas da China, com 20 mil alunos. A receita total da indústria chinesa de ensino superior privado tem aumentado continuamente: de US\$ 10 bilhões em 2012 para US\$ 13 bilhões em 2016, e para US\$ 20,2 bilhões, em 2021 (Dwivedi, 2022; Lin, 2019; Yu, 2018).

A distribuição geográfica do ensino superior privado tende a estar concentrada nas grandes cidades, na medida em que sua presença está relacionada com o nível de desenvolvimento econômico

dessas localidades, refletindo em parte a disponibilidade de fundos dos estudantes e/ou de suas famílias para investimento em educação superior. Em comparação com as universidades públicas, as instituições privadas geralmente têm menos recursos financeiros e menos prestígio, social e acadêmico, visto que a maior parte de seus recursos provém das taxas de matrícula dos alunos, que correspondem a cerca de 80% do total de suas receitas. Em geral, são faculdades técnicas ou profissionalizantes, cujo objetivo principal é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Grande parte dessas instituições concentra suas atividades no ensino e não realiza pesquisas devido às restrições governamentais que impedem legalmente sua atuação na oferta de cursos de pós-graduação. Os dados indicam que a qualidade do ensino nas faculdades e universidades com fins lucrativos é inferior à das instituições públicas. Nas instituições públicas, 11% dos docentes possuem titulação de doutor e nas privadas apenas 4,4% apresentam este grau de formação. A maioria dos professores das faculdades públicas é composta de empregados assalariados. Em contrapartida, dos 61.960 professores contratados por instituições de ensino superior privadas, 56,67% eram trabalhadores em tempo parcial (Dwivedi, 2022; Liu, 2018, p. 12).

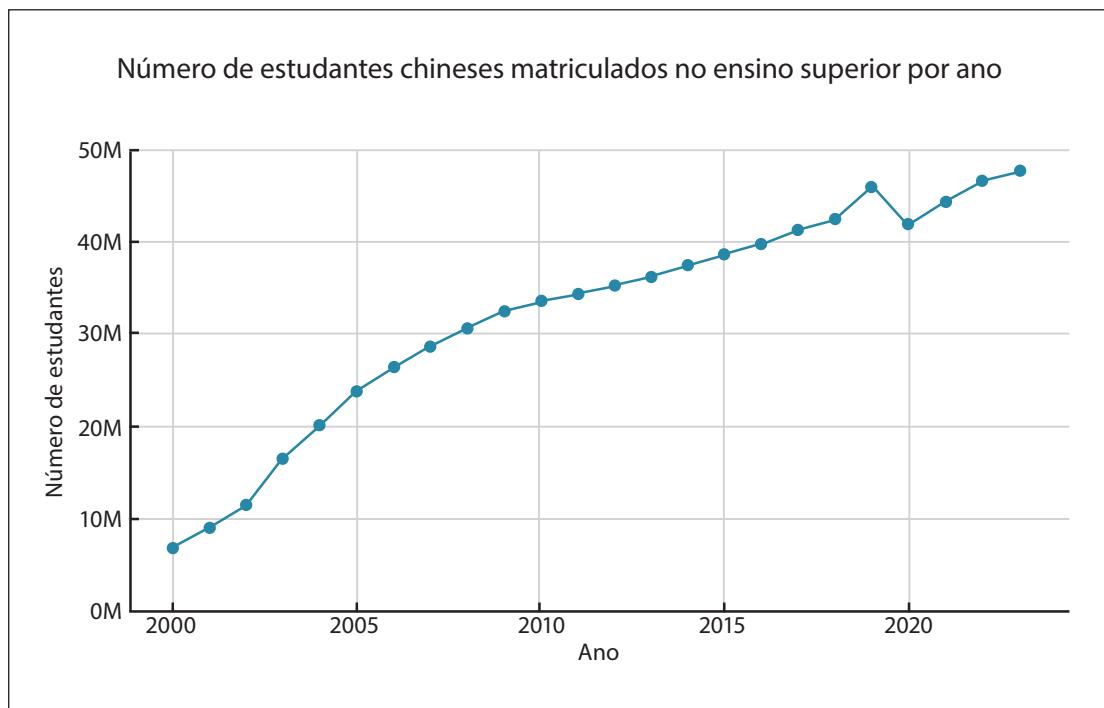
Embora os alunos de famílias de baixa renda e de menor capital cultural tenham mais chances de acessar o ensino superior privado devido à seletividade acadêmica e social das universidades públicas, só conseguem ingressar se os custos forem acessíveis aos seus recursos financeiros. Essa circunstância frequentemente resulta em uma escolha por programas de qualidade acadêmica duvidosa, já que os preços das

instituições tendem a variar em razão da qualidade oferecida. Como resultado, o histórico familiar tem um impacto significativo na escolha da instituição e na qualidade da educação recebida pelos estudantes. Os estudantes do ensino superior privado não apenas têm que arcar com altas taxas de matrícula, mas também com outros custos de vida, como acomodação e serviços médicos, em contraste com os alunos do ensino superior público, que frequentemente são isentos ou pagam uma porcentagem mínima desses custos. As instituições privadas (*minbam*) são geralmente pequenas em termos físicos e em número de alunos, e também de baixo custo, oferecendo educação para estudantes de todas as idades, desde a educação infantil até a educação superior. Geralmente, essas escolas não seguem as mesmas regulamentações e diretrizes das instituições oficiais, e muitas vezes são operadas por professores sem treinamento formal e sem a devida autorização do governo (FengLiang; Morgan, 2008, pp. 28-31).

A expansão do sistema não foi acompanhada por medidas governamentais para apoiar estudantes que pertencem a grupos desfavorecidos, para superar suas desvantagens em termos de recursos financeiros. Desde o início do processo de expansão, o preço das mensalidades e taxas na maioria das instituições tem aumentado constantemente e constituído um pesado encargo para as famílias que possuem menores recursos econômicos e as que residem em áreas rurais. Embora o governo venha oferecendo empréstimo a estudantes de famílias de baixa renda, o sistema de suporte financeiro ainda é bastante incipiente. Por outro lado, os bancos não estão dispostos a conceder empréstimos aos estudantes, em razão dos altos

riscos envolvidos nessas operações, pois eles não contam com sólido sistema de crédito e, dessa forma, torna-se difícil para esses estudantes adquirirem empréstimos suficientes. Aqueles que conseguem obter empréstimos dos bancos enfrentam enormes pressões de reembolso, uma vez que são obrigados a pagar os empréstimos imediatamente após a formatura. Como resultado, a cada ano há um número considerável de estudantes que desistem da oportunidade de realizar estudos de terceiro grau, devido a dificuldades financeiras (Luo; Guo, 2018; Wan, 2007).

A estrutura acadêmica e social existente entre as instituições públicas e privadas criou uma hierarquia de prestígio entre elas, que é reforçada pelos critérios desiguais de acesso que operam no ensino superior chines. Isso porque a política de *Hukou*, ou seja, o registro de residência do estudante, está diretamente relacionada ao tipo de instituição que ele terá acesso. O sistema de *Hukou* divide a população em dois grupos, os residentes urbanos e os rurais, sendo que os primeiros desfrutam de privilégios dos serviços públicos, incluindo escolas de maior qualidade, enquanto os residentes rurais geralmente enfrentam restrições e barreiras a esses serviços. Aqueles que vivem em áreas rurais geralmente têm menos recursos financeiros para investir na educação de seus filhos e enfrentam limitações geográficas em termos de acesso a escolas de qualidade. Além disso, os exames de admissão nas universidades públicas tendem a favorecer os estudantes que têm *Hukou* urbano (Zhao, 2023, p. 630). Como resultado, de acordo com Hung (2022, p. 3), muitos estudantes rurais encontram dificuldades para entrar nas universidades mais renomadas e têm que recorrer a universidades de menor prestígio.



Fontes:

- 1) http://english.scio.gov.cn/pressroom/2023-03/23/content_85187539.htm
- 2) http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/202403/t20240304_1118146.html
- 3) http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Report/202103/t20210323_522026.html
- 4) www.stats.gov.cn

PROJETOS GOVERNAMENTAIS VISANDO À CONSTRUÇÃO DE *WORLD CLASS UNIVERSITIES*

Tendo em vista o projeto de construir *world class universities*, tanto o governo chinês como algumas de suas universidades têm procurado identificar as características dessa modalidade de universidade. Desde 1998, quando tal política foi iniciada no contexto chinês, foram realizados fóruns, seminários e conferências internacionais para explorar o significado dessa modalidade de universidades. Foi durante o período de Jiang Zemin, presidente da República Popular da China de 1993 a 2003, que se iniciou o debate sobre esta questão. No seu discurso na Universidade de Pequim, em maio de 1998, Jiang

delineou o caráter básico das universidades desse tipo. Para ele, as universidades de padrão mundial deveriam i) formar talentos criativos de alto nível; ii) produzir artefatos culturais, científicos e tecnológicos originais e de alto padrão, assim como iii) realizar contribuições importantes para a sociedade (Mok; Kang, 2021).

Aparentemente, a intenção do então presidente Jiang Zemin não era fornecer uma definição exaustiva sobre as características das universidades de classe mundial, mas sim destacar algumas orientações gerais para sua construção em território chinês. Para explorar o conceito, natureza e características das universidades de classe mundial, as nove universidades chinesas que ocupam a liderança em termos de qualidade acadêmica, conhecidas como C9 (Universidade Fudan,

Jiao Tong de Shanghai, Xi'an Jiaotong, Nanquim, Pequim, Tsinghua, Zhejiang, Universidade de Ciência e Tecnologia da China e Instituto de Tecnologia de Harbin), iniciaram uma série de seminários acadêmicos anuais, denominados “Teoria e prática do estabelecimento de universidades de padrão mundial”. Iniciada na Universidade de Tsinghua em março de 2003, essa série de seminários foi realizada posteriormente na Shanghai Jiao Tong, na Universidade de Nanquim e, em maio do mesmo ano, na Universidade de Ciência e Tecnologia da China. Em cada um desses seminários, os presidentes ou vice-presidentes dessas universidades e acadêmicos renomados do ensino superior expressaram suas opiniões sobre o que são e como devem ser construídas as universidades desse tipo. A discussão abordou diferentes aspectos, como disciplinas a serem ofertadas, qual o perfil de corpo docente apropriado, recrutamento de alunos, modelos de gestão e equipamentos necessários. Uma clara manifestação da disposição do governo chinês de tornar algumas de suas universidades *world class universities* foi expressa na criação, por parte do Ministério da Educação, de um centro de pesquisa sobre teorias e práticas nesta temática, localizado na Shanghai Jiao Tong University, que por sinal é responsável pela realização do principal ranking global, o Shanghai World University Ranking (Wey; Johnstone, 2020; Ngok; Guo, 2008, pp. 553-5).

Dando continuidade às iniciativas voltadas para a construção de universidades de classe mundial, o governo chinês lançou, em 1995, o Projeto 211, com o objetivo de fortalecer 100 universidades que pudessem se destacar nos rankings globais e contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, as Universidades de Pequim e Tsinghua, ambas localizadas na capital chinesa, foram especialmente privilegiadas, recebendo juntas US\$ 246 milhões em um período de três anos, o equivalente a 10% do orçamento total do projeto. A escolha de fomentar essas duas universidades tradicionais, que concentram uma parcela significativa da pesquisa científica no país, reflete a estratégia do governo de posicioná-las como líderes no cenário acadêmico internacional.

Com base nos resultados do Projeto 211, o governo lançou, em 1998, o Projeto 985, que destinou US\$ 240 milhões para um grupo seletivo de instituições, com o objetivo de torná-las *world class universities*. Esses projetos privilegiaram as principais instituições de ensino superior, o C9. Os resultados desses projetos contribuíram para um elevado grau de homogeneidade entre essas universidades, à medida que estabeleciam estratégias similares em termos de suas missões, disciplinas, currículos, ensino e pesquisa. Em 2010, o governo central editou o *National Outline for Medium and Long-term Educational Reform and Development*, com o propósito de reagir a uma política que incentivava a introdução de práticas acadêmicas similares no interior de suas principais instituições, que almejam tornarem-se *world class universities* e, consequentemente, estimular a diversificação de estratégias universitárias entre elas. Nessa direção, foi criado em 2015 o projeto *Double First-Class* (DFC), com o objetivo de promover uma seleção de um grupo de universidades e disciplinas de pesquisa para se projetar entre as primeiras fileiras do mundo. Esse projeto contempla 42 universidades para assumirem um padrão mundial, 95 universidades disciplinares de primeira classe (*first-class discipline uni-*

versities), abrangendo 465 disciplinas de primeira classe (*first-class disciplines*). O projeto DFC, ao centrar seu enfoque tanto em determinadas universidades quanto num número específico de disciplinas, possui como meta a expectativa de ampliar a diversificação do seu sistema de ensino superior, de modo especial de suas principais instituições, que, para tanto, teriam maior grau de autonomia para tornarem-se mais especializadas em temos de missões, ensino e pesquisa (Zheng; Li, 2024).

Essas iniciativas do governo chinês impulsionaram a produção acadêmica de suas universidades em determinadas áreas, de tal forma que a China assumiu a liderança em termos de publicações em áreas como ciência e engenharia (S&E), conforme capturado pelo Science Citation Index (SCI), Engineering Index (EI) e Conference Proceedings Citation Index-Science (CPCI-S) (Guo, 2020). Ao mesmo tempo, dez universidades chinesas aparecem nos principais rankings globais, tais como THE World University Rankings, QS World University Rankings, U.S. News & World Report Best Global Universities Rankings, Academic Ranking of World Universities, e quase dez estão classificadas entre as 200 melhores universidades do mundo. Simultaneamente, ocorreu um rápido crescimento na pós-graduação, o que não era imaginável há 20 anos (Zhang; Bao, 2016).

Com o forte apoio do governo, algumas das principais universidades chinesas, como Pequim e Tsinghua, têm formulado seus próprios planos para tornarem-se universidades de padrão mundial. Com a soma de recursos financeiros extras proporcionados pelo governo chinês, essas duas universidades têm concentrado a atenção em atrair professores e pesquisadores do exterior que possuam

alta qualificação acadêmica para inseri-los em seus quadros docentes. Nesse sentido, oferecem inúmeros incentivos para docentes estrangeiros com elevada reputação acadêmica, como descontos em moradia, altos salários, empregos para cônjuges, escolas internacionais para filhos, autorizações de residência que permitem a retenção de estatuto de cidadania estrangeira, modernos laboratórios e equipamentos, e equipes de pesquisa compostas de graduados. A partir de 1998, a Universidade de Pequim acelerou o ritmo para atrair acadêmicos chineses que tiveram formação realizada em renomadas instituições estrangeiras. Os números mostram que os acadêmicos que regressaram representaram quase 40% do total de 3 mil funcionários da Universidade de Pequim. A Universidade de Tsinghua lançou também seu próprio programa de recrutamento de uma centena de docentes de destaque, tanto nacionais como estrangeiros, para assumirem posições de liderança em diferentes disciplinas no século XXI. Para apoiar esse programa, a universidade arrecadou um fundo de cerca de 200 milhões de *yuans*. Além disso, a Universidade de Tsinghua lançou um programa para convidar 100 acadêmicos visitantes estrangeiros e para enviar 100 docentes ao exterior para estudos adicionais e outros programas de intercâmbio de pessoal. A universidade também criou o esquema de cátedra para convidar professores de classe mundial de destaque.

INTERNACIONALIZAÇÃO

Inicialmente, é importante esclarecer que o termo “internacionalização” neste artigo refere-se a um conjunto de estratégias

gias adotadas pelas instituições de ensino superior para responder às pressões da globalização no setor, buscando alinhar suas universidades às transformações no cenário transnacional da educação superior (Knight, 2014). Desde a abertura econômica da China, na década de 1980, as instituições chinesas têm superado seu isolamento acadêmico, promovendo gradualmente uma série de interações com instituições estrangeiras. A internacionalização tornou-se um componente central no ensino superior chinês, refletindo-se em diversas iniciativas, como o crescente número de programas oferecidos por universidades estrangeiras em território chinês, o aumento contínuo de estudantes estrangeiros matriculados em universidades chinesas, a ampliação de colaborações acadêmicas em publicações conjuntas entre pesquisadores chineses e internacionais, e a introdução de livros didáticos estrangeiros em cursos universitários. Essas ações evidenciam o esforço do ensino superior chinês para se integrar ao cenário global. O processo de desterritorialização, ou seja, a oferta de programas de ensino de universidades estrangeiras que atuam além de suas fronteiras nacionais, oferecendo serviços educacionais em outros países, encontra-se presente no ensino superior chinês (Martins, 2015). Como sinal do processo de abertura econômica e consequente receptividade de participação de instituições estrangeiras no ensino superior chinês, em 1995, a Comissão Estatal de Educação (posteriormente Ministério da Educação) emitiu um documento intitulado *Regulamento Contemporâneo sobre o Funcionamento de Instituições de Ensino Superior em Cooperação com Parceiros*

Estrangeiros, que criou mecanismos legais para essa atuação. O mercado de oferta de programas de ensino superior na China é dominado por países de língua inglesa, como a Austrália, EUA e por Hong Kong, sendo que a participação europeia ocupa uma pequena proporção dessa oferta (Liao, 2016).

Em 2003, a abertura do ensino superior chinês à influência estrangeira deu um passo a mais quando foi aprovado o documento “Regulamentos da República Popular da China sobre a Cooperação China-estrangeira na Gestão de Escolas”, que permitiu o estabelecimento de *campi* universitários estrangeiros na China em parceria com instituições chinesas. As duas respostas mais conhecidas a esta oportunidade de abertura foram a criação da Universidade de Nottingham Ningbo China, em 2004, e o estabelecimento da Universidade Xi'an Jiaotong Liverpool, em 2006. Seria oportuno destacar, brevemente, o processo de participação da Universidade de Nottingham no território chinês. Desde o final da década de 1990, a Universidade de Nottingham estava envolvida com o ensino superior na China, utilizando formas tradicionais de internacionalização, como recrutamento de estudantes chineses para realizar cursos de graduação no Reino Unido e eventuais colaborações de pesquisa entre os acadêmicos dos dois países. As discussões para a atuação da Universidade de Nottingham começaram em 2003 e o acordo para estabelecer um campus foi assinado entre a universidade e a Wali Education Group (WEG), um grupo empresarial chinês que atuou nos níveis primário e secundário e atualmente atua também no ensino su-

terior. Seguindo novas negociações, um acordo de *joint venture* entre as duas partes foi assinado em Shangai, em março de 2004. Pouco depois da assinatura da *joint venture*, o Ministério da Educação deu aprovação oficial para o estabelecimento da Universidade de Nottingham Ningbo China (UNNC). A UNNC foi a primeira universidade *joint venture* a obter status legal como campus independente na China (Ennew; Yang, 2009).

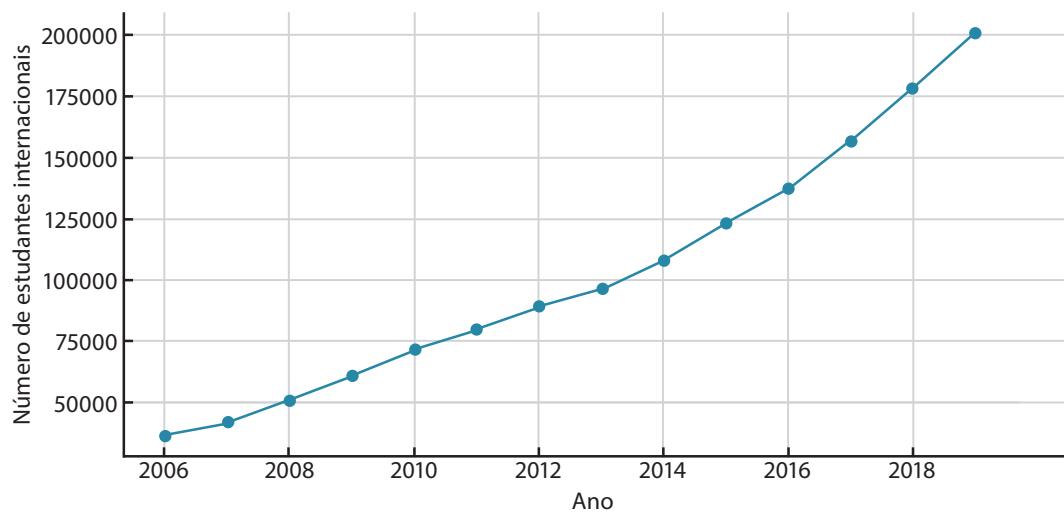
O crescimento da UNNC reflete não apenas a crescente demanda interna por ensino superior de qualidade, mas também o esforço da China em atrair estudantes internacionais como parte de sua estratégia de internacionalização do ensino superior. Com programas ministrados integralmente em inglês e diplomas reconhecidos globalmente, a universidade tem ampliado sua presença internacional, contribuindo para a inserção da China como destino educa-

cional global. Esse movimento se alinha a uma tendência mais ampla no país, que tem registrado um aumento expressivo no número de estudantes estrangeiros. Enquanto a UNNC se consolida como um exemplo dessa iniciativa, os dados gerais também evidenciam o impacto desse esforço nacional. Segundo o Banco Mundial, o número total de estudantes internacionais na China cresceu de 36.386, em 2006, para 201.177, em 2019, demonstrando o sucesso dessas políticas e a crescente atratividade do sistema educacional chinês (Guo et al., 2024).

LIBERDADE ACADÊMICA NO CONTEXTO CHINÊS

O fim da Revolução Cultural, em 1976, e a implementação de reformas subsequentes não foram suficientes para garantir

Número de estudantes internacionais matriculados em universidades chinesas



Fonte: <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5E-all-indicators#>. Acesso em 8/11/2023

liberdade acadêmica plena aos intelectuais na China. Acadêmicos chineses continuam enfrentando restrições significativas, sendo obrigados a alinhar sua produção intelectual às diretrizes e orientações do Partido Comunista Chinês. Um exemplo claro dessa pressão foi dado em 2017, quando o presidente Xi Jinping, em discurso na Universidade de Tsinghua, destacou que “o talento é a base e o elemento central da inovação, e os construtores e sucessores do socialismo com características chinesas, em vez de espectadores ou opositores, devem ser treinados por meio da educação”. Esse controle ideológico ficou ainda mais evidente em dezembro de 2020, quando o Ministério da Educação emitiu uma orientação a estudiosos de filosofia e ciências sociais que publicam em inglês em revistas internacionais, advertindo-os a evitar “degradar ou difamar” o país em seus escritos (Woodman; Pringle, 2022, pp. 643-5). Essas diretrizes evidenciam a ampliação das limitações impostas ao conteúdo acadêmico, estendendo o controle estatal para além das fronteiras da China. Assim, a educação superior no país tem sido direcionada para o “treinamento” de acadêmicos que se conformem aos moldes ideológicos impostos pelo governo chinês. Isto priva as universidades chinesas de alcançarem plenamente o status de *world class universities*.

Após a ascensão de Xi Jinping à presidência, em 2013, foi emitida uma lista de assuntos que não deveriam ser abordados pelos alunos e docentes em suas pesquisas, bem como em suas aulas, palestras, congressos etc. Esses assuntos são os chamados “Sete Não” e envolvem

aspectos relacionados à sociedade civil, direitos civis, valores universais, independência legal, liberdade de imprensa, a classe burguesa e os erros históricos do partido. Existe ainda um conjunto de proibições que já estava em vigor antes da ascensão de Xi Jinping, que tem como tabu os chamados “Três Ts”: Tiananmen, que diz respeito especificamente ao levante estudantil de 4 de junho de 1989, Taiwan e Tibete. Outro tópico que entrou recentemente na lista de tópicos tabus diz respeito às acusações de que a China está cometendo um “genocídio cultural” contra o povo de Xinjiang (Woodman; Pringle, 2022, pp. 647-9.).

Essa imposição de restrições de conteúdo é realizada por meio da instalação de sistemas de vigilância por vídeo (CCTV) em praticamente todas as salas de aula universitárias. Notícias sobre esses sistemas surgiram em 2014, quando autoridades educacionais da província de Guizhou ordenaram a instalação de CCTV para “estabelecer um sistema completo de supervisão para controle da qualidade do ensino” (Woodman; Pringle, 2022). A vigilância tecnológica ainda é complementada por métodos mais convencionais de monitoramento. Dessa forma, informantes que pertencem ao corpo estudantil são selecionados e respondem perante autoridades políticas responsáveis pelo monitoramento do sistema universitário. Esses estudantes são encarregados de identificar e relatar visões políticas e comportamentos que possam de alguma forma perturbar e ameaçar a estabilidade política imposta pelo Partido Comunista. Essa vigilância tem efetivamente impedido atividades

coletivas não autorizadas nos *campi* universitários desde, ao menos, 1989 (Woodman; Pringle, 2022, pp. 648-9).

Ainda sob a liderança de Xi Jinping, nos últimos cinco anos, professores e estudantes na China têm enfrentado proibições de conteúdos específicos e uma vigilância intensa sobre o conteúdo das produções acadêmicas, problema que é histórico no contexto chinês. Os efeitos das restrições de conteúdo variam significativamente com base na área de estudo, localização e prestígio das instituições e pessoas envolvidas. Além disso, essas restrições têm como alvo tanto a redução das possibilidades de protestos e organização estudantil quanto a limitação da liberdade de expressão dos acadêmicos (Woodman; Pringle, 2022; Béja, 2019).

CONCLUSÕES

Este trabalho assinalou que o ensino superior na China passou por transformações significativas nas últimas cinco décadas. Durante o período de Mao, o sistema inicialmente foi estruturado no modelo soviético, que priorizava a formação acadêmica em institutos especializados em oposição à existência de universidades pluridisciplinares.

Num momento posterior, as universidades tornaram-se alvos de constantes agressões, por parte da Guarda Vermelha, cujas práticas eram estimuladas por Mao, que considerava os professores como um dos principais inimigos ideológicos do comunismo chinês. Durante a Revolução Cultural, o sistema de ensino superior foi praticamente desmantelado, uma vez que as universida-

des foram fechadas e seus docentes foram enviados ao campo para serem submetidos a uma reeducação ideológica.

Conforme foi ressaltado, essas transformações foram impulsionadas pelas reformas introduzidas por Deng Xiaoping, que simbolizaram um afastamento das orientações econômicas e ideológicas que predominaram no período de Mao. Suas reformas provocaram mudanças não apenas na economia, mas também na sociedade, na qual surgiu uma camada média ao lado de uma elite rica, dotada de capital econômico, propensa a investir na educação e reprodução social de seus filhos. A decisão de reformar o sistema educacional, tomada pelo Comitê Central do Partido Comunista Chinês, em 1985, marcou o início de uma série de iniciativas, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento econômico do país.

O artigo destacou a forte presença do Estado na gestão e financiamento do sistema de ensino superior público e na supervisão do segmento privado. Na medida em que as instituições públicas encontram-se sob o controle do Ministério da Educação, elas se organizam como uma fusão de entidades acadêmicas e de instituições governamentais. Dessa forma, os estabelecimentos públicos desempenham atribuições de implementação de políticas governamentais e orientam suas ações pelos planos da administração central, ao mesmo tempo em que cumprem suas funções acadêmicas de ensino e pesquisa.

A presença do Estado prepondera na estrutura organizacional das universidades públicas, visto que a nomeação de reitores e de quadros dirigentes constitui uma prerrogativa restrita do governo

central, de tal forma que os responsáveis por essas instituições são percebidos como funcionários e representantes do governo. Desde 1992, o Estado vem introduzindo práticas com vistas a conferir maior autonomia de gestão administrativa para os estabelecimentos públicos. Nessa direção, eles possuem autonomia relativa para proceder à nomeação de cargos abaixo de vice-presidente, contratação de pessoal de apoio técnico, autorização para viagens ao exterior para membros do corpo docente, estabelecimento de conteúdos e objetivos de cursos, definição de novos programas de graduação. No entanto, essas medidas e outras correlatas encontram-se sujeitas à aprovação final da Comissão de Educação, órgão do Ministério de Educação. Também não tiveram reflexos no processo de autonomia intelectual e liberdade de expressão por parte dos docentes e estudantes, conforme foi exposto neste trabalho.

À medida que a economia se desenvolvia de forma acelerada, ocorreu a expansão do sistema, impulsionada pela demanda de acesso por parte de indivíduos que buscavam ingressar no ensino terciário e também incentivada pela demanda de quadros profissionais qualificados dos setores públicos e privados. O ingresso no ensino superior passou a ser realizado através dos exames conhecidos como *gaokao*, que foram reintroduzidos em 1977, pois tinham sido abolidos durante a Revolução Cultural. O governo central introduziu o pagamento de anuidades nas universidades públicas, investiu na construção de novos *campi* das universidades existentes, coordenou um processo de fusões de instituições menores visando criar universidades mais abrangentes, com vista a absorver um nú-

mero maior de matrículas, de tal maneira que 612 universidades foram reunidas em 250 instituições. As matrículas saltaram de 7 milhões em 1999 para 25 milhões em 2006 e atingiram um patamar de 40 milhões de estudantes em 2020. Entre 1990 e 2022, as universidades chinesas conferiram mais de 240 milhões de diplomas de graduação, visando fornecer quadros profissionais para sustentar o processo de mutações de sua economia. Enviaram também milhares de estudantes para centenas de universidades estrangeiras para realizarem cursos de graduação e pós-graduação, e também membros do corpo docente e diretores de empresas de pesquisa, para ampliar a formação acadêmica. Com vista a internacionalizar seu sistema de ensino, o país recebeu mais de 200 mil estudantes estrangeiros nos últimos anos, uma vez que essa atividade é considerada fundamental para obtenção de posições de destaque nos rankings globais. Nessa mesma direção, passou a ministrar alguns cursos de pós-graduação, com o propósito de atrair mais estudantes estrangeiros.

Como foi salientado, a expansão do sistema foi impulsionada pelas instituições provinciais e municipais, ao invés de realizar-se por meio das universidades públicas nacionais, dado que estes estabelecimentos vêm adotando uma política de *numerus clausus*. Dessa forma, essas universidades, que formam as elites nacionais, foram protegidas de um processo de massificação, procurando preservar um elevado padrão acadêmico, uma vez que orientam suas atividades com vista para tornarem-se *world class universities*. O ensino superior privado entrou em cena a partir da década de 1990 e atualmente

responde por volta de 20% das matrículas do sistema. Este trabalho destacou a crescente participação de empresas de educação nacionais e estrangeiras que operam nesse segmento de ensino. Salientou também que as diferenças de estrutura acadêmica e social existentes entre as instituições públicas e privadas, bem como no interior desses dois segmentos, produziram um sistema desigual socialmente, baseado numa hierarquia de prestígio acadêmico entre elas, que por sua vez é reforçado por critérios assimétricos que operam durante o processo de acesso a essas instituições.

O processo de globalização do ensino superior, acompanhado pelo surgimento dos rankings globais, tem intensificado a competitividade por prestígio acadêmico das universidades em escala internacional, com vista a obter posições de destaque nesses rankings. Nesse sentido, este trabalho evidenciou que parte significativa das políticas acadêmicas implementadas nos dias correntes na China é orientada para concorrer no cenário internacional do ensino superior, tendo o propósito de construir universidades de padrão mundial. O trabalho ressaltou que, desde 1998, quando tal política foi iniciada no contexto chinês, tem sido realizado de forma recorrente um conjunto de seminários internos e também em âmbito internacional, visando à construção dessa modalidade de universidade. Os Projetos 211 e 985 são indicativos desse empreendimento na medida em que buscam favorecer as principais universidades que ocupam posições de liderança acadêmica, conhecidas como C9. Nessa mesma direção, foi lançado em 2015 o projeto DFC, que possui o objetivo

de promover a seleção de um grupo de universidades e disciplinas de pesquisa para se projetar de forma competitiva no cenário internacional.

Como foi apontado ao longo do texto, após o término da Revolução Cultural e a posterior introdução de uma relativa autonomia de gestão e de administração no interior das universidades públicas – pautada por princípios neoliberais de *accountability* –, pouco se avançou com relação ao respeito à liberdade acadêmica. A forte presença do Estado e do Partido Comunista Chinês representa um obstáculo a uma efetiva prática de liberdade de pensamento e de expressão no interior das suas universidades, fenômeno este que vem se manifestando de forma recorrente e por meio de diferentes mecanismos de controle que têm assumido diversas formas de repressão, desde a vitória da Revolução de 1949. Nos dias correntes, com a ascensão de Xi Jinping, professores e estudantes têm enfrentado um conjunto de proibições com relação a abordagem de tópicos que são considerados sensíveis do ponto de vista político e/ou prejudiciais ao governo central. A pretensão do governo chinês de criar universidades de padrão mundial depara-se com um desafio de preservar um dos elementos centrais da vida universitária: sua autonomia de livre pensamento.

Atualmente, os estudantes chineses representam um número expressivo do alunado estrangeiro que frequenta as universidades nos EUA, nas instituições britânicas, canadenses, australianas e francesas, que cada vez mais dependem do pagamento de taxas desses estudantes para seus orçamentos financeiros. A

China e outros regimes autoritários permitem que seus estudantes frequentem universidades estrangeiras, assegurando ao mesmo tempo que não regressem com expectativas democráticas, uma vez que mantêm seus alunos sob vigilância no estrangeiro. A China não é o único país a realizar controle de vigilância de seus estudantes nas universidades estrangeiras. Um estudante egípcio que frequentou uma universidade europeia e que publicou críticas ao regime do presidente Abdel Fattah el-Sisi no Facebook foi preso ao retornar ao Cairo e encarcerado por dois anos (Ignatieff, 2024).

Este artigo colocou em tela que, no contexto da globalização, a configuração do ensino superior nas sociedades contemporâneas

vêm adquirindo cada vez mais uma dimensão relacional, ou seja, as universidades e seus respectivos países estão constantemente comparando-se e competindo uns com os outros a partir de indicadores que expressem o prestígio nacional e/ou internacional de cada um deles. No contexto atual, certamente, cada instituição de ensino superior possui a liberdade de estabelecer seus objetivos e missões acadêmicas. No entanto, tudo leva a crer que nenhuma delas comanda inteiramente seus próprios destinos, tal como ocorre com as universidades chinesas – uma vez que são parte constitutiva de um vasto e complexo sistema nacional e global no interior do qual ocorre uma acirrada luta concorrencial por prestígio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BÉJA, J. "Xi Jinping's China: on the road to neo-totalitarianism". *Social Research: An International Quarterly*, v. 86, n. 1, 2019, pp. 203-30.
- BERNSTEIN, T. et al. *China learns from the Soviet Union, 1949-present*. Rowman & Littlefield, 2010.
- CAI, Y. "Confronting the global and the local: a case study of Chinese higher education". *Tertiary Education and Management*, v. 10, n. 2, 2004, pp. 157-69.
- CAI, Y. *Chinese higher education reforms and tendencies: Implications for Norwegian higher education in cooperating with China*. 1^a ed. [S. l.], Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU), 2011.
- CAO, L. "The significance and practice of general education in China: the case of Tsinghua University", in W. C. Kirby; M. C. Van Der Wende (orgs.). *Experiences in Liberal Arts and Science Education from America, Europe, and Asia*. Nova York, Palgrave Macmillan US, 2016, pp. 33-46.

- COSTA, D. "Chinese higher education: the role of the economy and projects 211/985 for system expansion". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109, 2020, pp. 885-908.
- DWIVEDI, R. "Analysing the quality of public and private higher educational institution in China". *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 2022, pp. 4840-51.
- ENNEW, C.; FUJIA, Y. "Foreign universities in China: A case study". *European Journal of Education*, v. 44, n. 1, 2009, pp. 21-36.
- FENGLIANG, L.; MORGAN, W. J. "Private higher education in China: access to quality higher education and the acquisition of labour market qualifications by low-income students". *Education, Knowledge and Economy*, v. 2, n. 1, 2008, pp. 27-37.
- FRIEDMAN T. *The world is flat: a brief history of the twenty-first century*. Nova York, Macmillan, 2005.
- GIDDENS, A. *Dimensions of globalization. The new social theory reader*. 2001, pp. 245-6.
- GUO, Y. et al. "Internationalization of Chinese higher education: is it westernization?". *Journal of Studies in International Education*, v. 26, n. 4, 2022, pp. 436-53.
- HALLIDAY, J.; CHANG, J. *Mao: the unknown story*. Nova York, Random House, 2012.
- HUANG, F. "Building the world-class research universities: a case study of China". *High Educ*, 70. 2015, pp. 203-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9876-8>.
- HUNG, J. "Hukou system influencing the structural, institutional inequalities in China: the multifaceted disadvantages rural hukou holders face". *Social Sciences*, v. 11, n. 5, 2022, p. 194.
- IGNATIEFF, M. "The geopolitics of academic freedom: universities, democracy & the authoritarian challenge". *Dædalus*, v. 153, n. 2, 2024, pp. 194-206.
- JESSOP, B. "The future of the State in an Era of Globalization". *Challenges of globalization*, 2017, pp. 13-26.
- KAU, M. et al. *China in the Era of Deng Xiaoping: a decade of reform*. Abingdon, Routledge, 2016.
- KNIGHT, J. "Education hubs: a fad, a brand, an innovation?". *Journal of Studies in International Education*, v. 15, n. 3, 2011, pp. 221-40.
- LEMERT, C. *Globalization: an introduction to the end of the known world*. Abingdon, Routledge, 2016.
- LI, F. "The internationalization of higher education in China: the role of government". *Journal of International Education Research (Jier)*, v. 12, n. 1, 2016, pp. 47-52.
- LIAO, X. "The internationalization of higher education in China". *Revista Española de Educación Comparada*, n. 28, 2016, pp. 257-76.
- LIN, H. "The growth of privatization in higher education as a global trend in China", in *Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Education, Management Science and Economics (ICEMSE 2017)*. Singapura, Atlantis Press, 2017.
- LIN, L. "Trends of internationalization in China's higher education: opportunities and challenges". *US-China Education Review*, v. 9, n. 1, 2019, pp. 1-12.
- LIU, G.; HELWIG, C. "Autonomy, social inequality, and support in Chinese urban and rural adolescents' reasoning about the Chinese college entrance examination (Gaokao)". *Journal of Adolescent Research*, v. 37, n. 5, 2022, pp. 639-71.
- LIU, J.; WANG, X. "Expansion and differentiation in Chinese higher education". *International Higher Education*, n. 60, 2010.

- LUO, Y. "Building world class universities in China", in J. C. Shin; B. M. Kehm (orgs.). *Institutionalization of world class university in global competition*. Dordrecht, Springer Netherlands, 2013, pp. 165-83.
- LUO, Y.; GUO, F.; SHI, J. "Expansion and inequality of higher education in China: how likely would Chinese poor students get to success?". *Higher Education Research & Development*, v. 37, n. 5, 2018, pp. 1015-34.
- MARGINSON, S. "Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian model". *Higher Education*, v. 61, 2011, pp. 587-611.
- MARTINS, C. B. "Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior". *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, 2015, pp. 291-308.
- MARTINS, C. B. "Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização". *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021, p. e241544.
- MOK, K.; KANG, Y. "A critical review of the history, achievements and impacts of China's quest for world class university status". *Research Handbook on University Rankings*, 2021, pp. 366-81.
- NGOK, K.; GUO, W. "The quest for world class universities in China: critical reflections". *Policy Futures in Education*, v. 6, n. 5. 2008, pp. 545-57.
- QUAGIO, I. *Olhos abertos: a história da nova China: da morte de Mao à crise econômica*. São Paulo, Francis, 2009.
- SINGER, M. *Educated youth and the cultural revolution in China*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 2020.
- TURNER B.; KHONDKER, H. *Globalization: east and west*. Londres, Sage, 2010.
- VIEIRA, C. "O sistema teórico do socialismo com características chinesas: desenvolvimento como base ideológica dos pensamentos de líderes do Partido Comunista da China". *Sociedade e Estado*, v. 39, n. 1. 2024, p. e47665.
- VOGEL, E. *Deng Xiaoping and the transformation of China*. Cambridge, Harvard University Press, 2011.
- WAN, G. "Understanding regional poverty and inequality trends in China: methodological issues and empirical findings". *Review of Income and Wealth*, v. 53, n. 1. 2007, pp. 25-34.
- WANG, L. "Higher education governance and university autonomy in China". *Globalisation, Societies and Education*, v. 8, n. 4, 2010, pp. 477-95.
- WEI, Y.; JOHNSTONE, C. "Examining the race for world class universities in China: a culture script analysis". *Higher Education*, v. 79, n. 3, 2020, pp. 553-67.
- WOODMAN, S.; PRINGLE, T. "Differentiating risks to academic freedom in the globalised university in China". *Philosophy & Social Criticism*, v. 48, n. 4, 2022, pp. 642-51.
- WU, B.; Zeng, Y. "Expansion of higher education in China: challenges and implications". *Briefing Series*, v. 36, n. 1, 2008, pp. 1-13.
- WU, H.; Zha, Q. "History of Chinese higher education". *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 2018, pp. 1-7.
- YEH, H. "Chinese universities on the global stage: perspectives from the recent past". *Dædalus*, v. 153, n. 2, 2024, pp. 83-97.
- YEUNG, W.; JUN, J. "Higher education expansion and social stratification in China". *Chinese Sociological Review*, v. 45, n. 4, 2013, pp. 54-80.
- YU, K. "The consolidation of Chinese private higher education". *International Higher Education*, n. 95, 2018, pp. 21-3.

- ZHA, Q.; SHEN, W. "The paradox of academic freedom in the Chinese context". *History of Education Quarterly*, v. 58, n. 3, 2018, pp. 447-52.
- ZHANG, L.; BAO, W. L. "Resources and research production in higher education: a longitudinal analysis of Chinese universities, 2000-2010". *Research in Higher Education*, v. 57, 2016, pp. 869-91.
- ZHAO, Z. "Hukou and urban-rural educational inequality: who are left out?". *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, v. 2, n. 1, 2023, pp. 628-37.
- ZHENG, G.; LI, W. "Critical policy analysis of the second round of the double first-class project in China". *ECNU Review of Education*, 2024.
- ZHENG, J.; KAPOOR, D. "State formation and higher education (HE) policy: an analytical review of policy shifts and the internationalization of higher education (IHE) in China between 1949 and 2019". *Higher Education*, v. 81, n. 2, 2021, pp. 179-95.