



Correspondência à Autora
 1 Carolina Monteiro de Castro
 Nascimento
 E-mail: cah.castro@gmail.com
 Universidade Federal de Santa Catarina
 Florianópolis, SC, Brasil
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/7914607729537720>

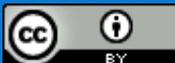
Submetido: 14 mar. 2021
 Aceito: 16 jun. 2021
 Publicado: 19 jun. 2021

[doi: 10.20396/riesup.v8i0.8658718](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8658718)
 e-location: e022012
 ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



O Ensino Superior no Contexto Pós-Comunista: O Caso da República Tcheca

Carolina Monteiro de Castro Nascimento¹  <https://orcid.org/0000-0003-3227-2695>

Amurabi Oliveira²  <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

^{1,2} Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Os estudos sobre ensino superior têm se ampliado no Brasil nas últimas décadas, o que tem ocorrido de forma concomitante à crescente internacionalização do debate. Apesar desses avanços, percebe-se que ainda há pouca literatura disponível em língua portuguesa sobre o ensino superior de certas latitudes como, por exemplo, de países que integraram o bloco comunista e suas transformações após o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Neste artigo analisamos o caso da República Tcheca, apresentando as transformações vivenciadas no contexto do pós-comunismo e de sua entrada na União Europeia. Partindo do exemplo tcheco, buscamos destacar como as experiências sócio-históricas moldam a dinâmica do ensino superior, visibilizando as assimetrias da “comunidade global” e enfatizando, ao mesmo tempo, como o investimento em políticas educacionais nesse campo também é capaz de dinamizar essa realidade.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Pós-comunismo. República Tcheca.

Higher Education in the Context of the Post-Communism: The Case of the Czech Republic

ABSTRACT

Studies on higher education have expanded in Brazil in recent decades, which has been occurring concurrently with the growing internationalization of the debate. Despite these advances, it is clear that there is still little literature available in Portuguese on higher education in certain latitudes, such as, for example, countries that were part of the communist bloc and its transformations after the end of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR). In this article, we analyze the case of the Czech Republic, presenting the transformations experienced in the context of post-communism and its entry into the European Union. Starting from the Czech example, we seek to highlight how socio-historical experiences shape the dynamics of higher education, stressing the asymmetries of the "global community" and emphasizing, at the same time, how investment in educational policies in this field is also capable of changing this reality.

KEYWORDS

Higher education. Post-communism. Czech Republic.

Educación Superior en el Contexto Poscomunista: El Caso de la República Checa

RESUMEN

Los estudios sobre educación superior se han expandido en Brasil en las últimas décadas, lo que ha ocurrido simultáneamente con la creciente internacionalización del debate. A pesar de estos avances, está claro que todavía hay poca literatura disponible en portugués sobre la educación superior en ciertas latitudes, como, por ejemplo, países que formaron parte del bloque comunista y sus transformaciones después del final de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). En este artículo analizamos el caso de la República Checa, presentando las transformaciones experimentadas en el contexto del poscomunismo y su entrada en la Unión Europea. Basado en el ejemplo checo, buscamos resaltar cómo las experiencias sociohistóricas dan forma a la dinámica de la educación superior, destacando las asimetrías de la "comunidad global" y enfatizando, al mismo tiempo, cómo la inversión en políticas educativas en este campo también es capaz de impulsar esta realidad.

PALABRAS CLAVE

Educación superior. Poscomunismo. República Checa.

Introdução

Um dos debates centrais da Sociologia da Educação tem sido a análise dos sistemas de ensino nas sociedades modernas, principalmente no contexto da expansão do acesso à educação formal, tanto com relação à escolarização primária e secundária, quanto com relação ao ensino superior. No contexto brasileiro chama a atenção o fato de que a análise da realidade do ensino superior ocupa espaço central nessa agenda, como bem demonstram balanços recentes (NEVES, 2002; MARTINS, WEBER, 2010; OLIVEIRA, SILVA, 2016, 2020; ALMEIDA, HEY, 2018; BARBOSA, GANDIN, 2020). Todavia, apesar de o expressivo avanço que pode ser observado nos estudos sobre ensino superior no Brasil desde os anos de 1970, há debates que ainda seguem incipientes. Como bem apontam Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 32):

Embora tenham havido esforços no sentido de ampliar e de diversificar os temas de estudo, a produção acadêmica no Brasil sobre o ensino superior parece sugerir que ainda estamos sob o impacto de buscar compreender os efeitos da expansão recente do sistema nacional. Não por acaso, predominam estudos sobre desigualdades de acesso, hierarquias de cursos e instituições, políticas de ação afirmativa, políticas de expansão do sistema federal etc., temas cuja chave conceitual remete, direta e indiretamente, à relação entre desigualdade educacional e estratificação social nas sociedades de classe, em particular, na brasileira. Por outro lado, outros temas que se firmam como importantes na agenda internacional de estudos sobre ensino superior passam paulatinamente a ser foco de interesse dos pesquisadores brasileiros.

Com a internacionalização da pesquisa tanto no campo da Sociologia quanto da Educação, podemos observar o crescimento de análises comparativas, assim como o desenvolvimento de investigações realizadas em outros sistemas de ensino por pesquisadores brasileiros. Sem embargo, determinadas regiões geográficas ainda não foram suficientemente exploradas por pesquisadores(as) brasileiros(as), implicando numa escassa literatura disponível em língua portuguesa sobre tais realidades.

Visando contribuir para esse debate, propomo-nos a realizar uma análise sucinta do ensino superior na República Tcheca, possibilitando ao leitor brasileiro (e também de outras nacionalidades) o acesso a uma síntese sobre as transformações no ensino superior tcheco.

Em que pese o fato deste artigo não se propor a realizar uma análise comparativa entre a realidade do ensino superior na República Tcheca e no Brasil e/ou América Latina, compreendemos que a análise desta realidade nos traz elementos interessantes pra refletirmos sobre o desenvolvimento sócio-histórico do ensino superior em países que experienciaram regimes autoritários ao longo do século XX.

Para uma melhor compreensão dos dados a serem trazidos para nossos leitores, realizaremos uma breve contextualização sobre o sistema de ensino superior na República Tcheca e logo em seguida apresentaremos mais três seções, que correspondem a três distintos períodos temporais. O primeiro tangencia grande parte do século XX, focando a discussão no projeto e na atuação da frente comunista para o que se pensava sobre o ensino superior à

época. O segundo é dedicado às primeiras reformas do pós-comunismo e disserta sobre os novos desafios da reestruturação acadêmica no período de 1990 a 2010. O terceiro e último fornece uma análise do ensino superior tcheco da última década, compreendendo os anos de 2010 a 2019 e a nova configuração global acadêmica¹.

O Ensino Superior na República Tcheca: Breve Contextualização

A história do Ensino Superior nas terras tchecas é antiga e marcada ora por picos de maior desenvolvimento, ora por vales de supressão de sua liberdade e produção científica. Fundada no ano de 1348, a Universidade Carolina de Praga (*Univerzita Karlova*) foi a primeira universidade da região da Europa Central e é, ainda hoje, uma das Instituições de Ensino Superior (IES) mais relevantes da República Tcheca (STASTNA, 2001). É evidente que foge do escopo do trabalho retroceder a análise para o século XIV, assim esta seção se debruçará no período dos séculos XX e XXI, mas cabe sublinhar que a tradição do Ensino Superior na região não é, de forma alguma, incipiente.

O desenvolvimento das IESs no século XX é atravessado pelos eventos políticos e sociais que se sucederam na região na época, sendo eles, em linhas gerais, as duas Guerras Mundiais, o período entre guerras, o estabelecimento do regime comunista, a invasão soviética, os movimentos reformistas, os movimentos normalizadores e, por fim, a Revolução de Veludo e a independência da República Tcheca². Nesses períodos, as universidades e demais instituições de pesquisa e ensino superior tiveram suas estruturas, seus valores, seus objetivos e suas identidades alterados.

No século XXI, ainda que com uma política interna e externa relativamente mais estável, as universidades e IESs da região passaram e ainda passam por laboriosos desafios para o seu desenvolvimento, tais como a inserção no mundo capitalista ocidental no período do pós-comunismo, a incorporação dos parâmetros e regimentos internacionais de educação, a internacionalização dos cursos de graduação e pós-graduação, o aumento da competitividade no âmbito acadêmico, o cumprimento das demandas exigidas pelo mercado de trabalho, entre outros.

¹ Os dados empíricos desse artigo originam-se da pesquisa “A formação de sociólogas e sociólogos no sul global: um estudo de caso da Universidade de Hradec Králové na República Tcheca” (NASCIMENTO, 2020).

² Fugiria do foco e do escopo deste artigo contextualizar os diversos acontecimentos históricos da Tchecoslováquia e da República Tcheca. Entretanto, caso o leitor sinta a demanda de se aprofundar mais nestas questões recomendamos a leitura do trabalho de Sheperd (2000).

O Desenvolvimento das IESs na Tchecoslováquia no Século XX: o Projeto Comunista para o Ensino Superior (1948 – 1989)

Por quase todo o século XX, as diversas instituições de Ensino Superior da Tchecoslováquia foram marcadas, principalmente, pela falta de liberdade e autonomia em seu ensino e pesquisa, consequência do controle do Estado durante os períodos de guerras e de regimes totalitários. Ainda assim, deve-se sublinhar que as instituições de ensino e pesquisa vivenciaram muitos movimentos de expansão e fortificação ao longo do século, com a criação de novas universidades, a fundação da Academia de Ciências, o aumento no fluxo de investimentos, o aumento do número de cursos, de docentes e de discentes, e muitas outras medidas que tornaram o cenário acadêmico um complexo campo de análise.

Durante a Primeira e a Segunda República da Tchecoslováquia (1918 – 1939) os sistemas educacionais básico e superior tiveram um exponencial crescimento quantitativo e qualitativo. Tomáš Garrigue Masaryk, o primeiro presidente da Tchecoslováquia, investiu na criação de universidades, estruturou novas faculdades, seminários (departamentos) e cursos, aumentando o número de alunos e professores universitários. Contudo, com a invasão nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), as IESs da Europa Central vivenciaram muito mais momentos de ataque e repressão do que de expansão e de desenvolvimento. Foram anos em que as universidades e a *intelligentsia* foram perseguidas, marginalizadas e, por fim, deixaram de existir.

É somente no pós-guerra que as universidades voltam a se desenvolver, mas de uma forma bastante singular. É curioso notar que a maior parte da produção científica acerca do desenvolvimento das IESs na Europa Central tende a circunscrever a análise a partir da tomada de poder pelo partido comunista. Essa tendência dos estudos centrarem suas análises a partir do pós-guerra não é ao acaso. Com efeito, o regime comunista instaurado na Tchecoslováquia em 1948 marca o início de uma fase singular em termos de identidade, ideologia e estrutura do ensino superior tchecoslovaco, que perdurou por quarenta anos. Assim, nos debruçaremos mais enfaticamente, neste tópico, no período do regime comunista.

Em 1948 foi o ano em que o Partido Comunista da Tchecoslováquia (KSČ) assumiu o poder, o que foi visto pela oposição como golpe e, por adeptos como o único caminho possível para reerguer o país no pós-guerra. Nesta toada, teve-se como plano de ação a mimetização do modelo político soviético que consistia, em linhas gerais, na retirada de poder das elites burguesas e fascistas, e na ascensão da classe trabalhadora e do povo rural. É evidente que para se alcançar uma reestruturação social deste porte era necessário transformar todas as instituições, o que refletiu em uma série de mudanças na organização das mais diversas esferas da vida social (indústria, agricultura, comércio, educação, saúde, etc.) (SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006; CONNELLY, 1997).

O sistema educacional foi um dos mais atingidos pelas reformas, uma vez que a educação era vista como um instrumento fundamental para se alcançar a reestruturação social e a equidade almejadas. O objetivo basal do processo de “sovietização” do sistema educacional na Tchecoslováquia era garantir o acesso, antes limitado, da classe trabalhadora e rural nas instituições de ensino, compreendendo que as escolas, universidades e demais espaços educacionais deveriam refletir em mobilidade social e na diminuição da estratificação social. Assim, deveriam representar, proporcionalmente, a parcela de cada classe social. Para tanto, a inserção do alunato passou a ser controlada pela criação de cotas e pelo escrutínio da origem social de cada ingressante. Ademais, outras medidas de permanência e de adequação à nova ordem foram adotadas, tais como a estatização das (poucas) instituições privadas de ensino, bem como de qualquer taxa ou mensalidade que fosse cobrada – o financiamento das universidades eram de inteira responsabilidade do Estado que disponibilizava inclusive a distribuição gratuita de livros e materiais; a reforma curricular e ideológica dos cursos; entre outras (KWIEK, 2012; SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006; CONNELLY, 1997).

O ensino superior no modelo comunista deveria preocupar-se, portanto, em formar uma nova *intelligentsia* que, primeiramente, não fosse burguesa, mas sim formada por trabalhadores e camponeses, e que fosse capaz de ajudar na construção e estruturação da nova ordem social que se impunha na época, devendo servir aos interesses do Estado. Nesse sentido, o sistema educacional comunista tinha como pilares a educação vocacional e técnica, que garantisse uma formação prática para o mercado de trabalho da sociedade socialista e, também, a formação política e ideológica, baseada na teoria marxista-leninista, que garantisse o apoio popular na manutenção do regime comunista (SIMONOVÁ; ANTONOWICZ, 2006).

O processo de transformação do sistema educacional no pós-guerra não se deu, é claro, sem dificuldades ou resistências. Uma primeira dificuldade de ordem prática enfrentada foi a falta de informações claras e precisas de como implementar o modelo soviético no sistema educacional, uma vez que nenhum país satélite da URSS recebeu instruções formais, em termos de leis e decretos, para guiar a formação das novas universidades (CONNELLY, 2000). A mimetização do modelo soviético não foi, portanto, executada de forma perfeita. Seria impossível assim fazê-la, não apenas pela falta de informação prática acerca do projeto educacional da URSS, mas pelo fato de que a sociedade tchecoslovaca se diferenciava significativamente em termos culturais e identitários da sociedade russa, possuindo uma lógica própria que demandava adequações próprias.

O partido experimentou uma forte resistência dentro das IESs, visto que a maior parte dos professores e boa parte dos alunos eram conservadores e não concordavam com as mudanças impostas pelo KSČ. Vendo-as como limitantes e como uma ameaça as tradições culturais e acadêmicas nacionais, eles se posicionaram contra a nova ordem e acabaram sendo expurgados. Estudantes comunistas e leais ao regime, mas com limitada formação, assumiram, então, a administração das universidades. Na Universidade Carolina de Praga, por exemplo, o reitor, dezenas de professores e um quarto do alunato foram expulsos por questões políticas logo no primeiro ano de regime. Nas faculdades de humanidades, como a de Direito, o número de alunos expulsos chegou a 50%, como explica Connelly (1997, p. 309, tradução nossa):

Em fevereiro de 1948, o KSC lançou "comitês de ação" para tomar o poder em toda a sociedade tcheca. Nas universidades, os comitês de ação foram colocados nas mãos de estudantes comunistas, que eram particularmente numerosos na faculdade de artes (*Filosofická fakulta*), e demitiram prontamente dezenas de professores, especialmente das faculdades de direito e artes. O reitor da Universidade Charles, Karel Engliš, foi forçado a renunciar. Um ano depois, as comissões de verificação, novamente lideradas por estudantes comunistas, expulsaram um quarto de todos os estudantes, principalmente por razões políticas. Em faculdades ideologicamente sensíveis, como a faculdade de Direito, esse número chegava a metade.

Contudo, mesmo com o planejamento e a implementação das mudanças de acordo com o modelo soviético, o objetivo principal de garantir a representatividade e a presença majoritária de trabalhadores e camponeses no ensino superior não foi atingido. As universidades ainda seguiam o sistema unitário, oferecendo somente o grau de mestrado, e permaneceram pequenas e elitistas. Simonová e Antonowicz (2006, p. 520, tradução nossa) explicam que “nos estratos sociais mais baixos, as escolhas educacionais são guiadas por escolhas ocupacionais. Estas, por sua vez, são afetadas negativamente pela falta de consciência do leque de ocupações existentes, o que resulta em menor nível de escolaridade”.

O partido percebeu que além das medidas de acesso e permanência implementadas, era preciso pensar em formas de estimular os trabalhadores e camponeses a saírem de seus meios sociais e se inscreverem nas universidades, ou seja, era necessário mudar a forma de como eles viam a educação. Assim, foram criados os “cursos para trabalhadores”, em tcheco *dělnické kursy* (daqui adiante DKs), algo próximo ao ensino médio técnico brasileiro. O objetivo dos DKs era funcionar como um curso motivacional e preparatório para os trabalhadores ingressarem no ensino superior. Logo em janeiro de 1949, foram selecionados 826 trabalhadores de fábricas para participar da primeira fase dos DKs. Connelly (1997, p. 324, tradução nossa) explica o funcionamento do curso:

As instruções começaram em janeiro de 1949 em cinco cidades pequenas (...). Esses lugares estavam tão distantes dos meios universitários quanto se poderia imaginar. O curso era muito inclinado para matemática e ciências, mas os alunos também recebiam educação geral em história, tcheco e ciências sociais. Eram 40 horas de aula mais 19 horas de exercícios semanais. Além disso, era realizada uma sessão de avaliação todas as noites e atividades culturais ou políticas eram agendadas quatro noites por semana.

É interessante notar, portanto, que os DKs seguiam os mesmos pilares pensados para o ensino superior do modelo comunista. Os trabalhadores recebiam, majoritariamente, um ensino vocacional e técnico - matemática, ciências e os exercícios semanais - mas tinham, também, uma formação política, por meio das aulas de história e ciências sociais, bem como das atividades militantes. Salientamos aqui, mais uma vez, o caráter instrumental da sociologia no período, que era utilizada com o propósito de disseminar os preceitos da teoria comunista marxista-leninista.

Uma das críticas feitas ao ensino vocacional é que ele é limitante, ao passo que contribui para a reprodução das escolhas ocupacionais mais estereotipadas das classes mais baixas, falhando em mover suas posições sociais. Entre os problemas deste modelo

educacional apontados por Simonová e Antonowicz (2006, p. 519-520, tradução nossa) estão “conhecimento limitado entre os alunos das escolas técnicas sobre possíveis opções ocupacionais, sua capacidade limitada de avaliar seus próprios potenciais, seus interesses inadequadamente formulados e suas opções ocupacionais altamente estereotipadas”.

Outro problema enfrentado por esse modelo formativo foi o da saúde física e mental dos estudantes. Com uma carga horária exaustiva e um currículo que demandava muita dedicação, era comum alunos manifestarem depressão e ansiedade, e logo no início do curso foram registradas duas tentativas de suicídio. Outras doenças de ordem fisiológica também eram comuns, como a tuberculose e problemas ortopédicos (CONNELLY, 1997).

De todo modo, entre os anos de 1948 a 1950, aproximadamente 5.000 trabalhadores-estudantes frequentaram os DKs. Desses, em torno de 2.600 ingressaram nas universidades do país (CONNELLY, 1997). Com o passar dos anos, porém, o ensino médio regular foi se fortificando e os DKs enfraquecendo. De fato, o número de universitários de origem camponesa e/ou da classe trabalhadora aumentou. Porém, esse crescimento foi abaixo do esperado e não refletiu em uma mudança qualitativa de suas atuações profissionais ou qualidade de vida. As IESs, heterônomas, não se desenvolveram com a mesma rapidez e profundidade que as universidades do ocidente caminhavam. Ademais, a formação de uma nova *intelligentsia* composta pela classe trabalhadora comunista almejada pelo projeto soviético nunca aconteceu. As universidades continuaram a reproduzir estratificação social, sendo um espaço ocupado principalmente pelas elites.

Portanto, pode-se resumir que, se de um lado a “sovietização” do ensino superior na Tchecoslováquia de fato reestruturou a ordem educacional, por outro, essas mudanças não trouxeram resultados práticos e significativos no combate à desigualdade e estratificação social, como era objetivado. Completar o ensino superior durante o período comunista não resultava em melhores salários ou qualidade de vida (FÓNADOVÁ; KATRŇÁK; SIMONOVÁ, 2019). Não obstante, é necessário frisar a relevância do legado do modelo soviético no ensino superior, visto que as transformações implementadas durante os quarenta anos de regime comunista acarretaram na mudança do *ethos* das instituições de ensino, dos professores, do alunato, dos pesquisadores e da produção de conhecimento como um todo da Tchecoslováquia, identidade esta que foi moldada de acordo com os interesses do Estado (KWIEK, 2012).

Assim, após a Revolução de Veludo (1989) e a redemocratização do país, inicia-se uma nova transformação estrutural do ensino superior tcheco, mas com profundas marcas do legado do modelo soviético, como veremos no próximo tópico.

As IESs no Pós-Comunismo: Autonomia, Europeização e Tratado de Bolonha

Com a queda do Partido Comunista, o fim da Guerra Fria e a abertura ao Ocidente, a modernização e redemocratização das instituições entraram na agenda dos ex-países soviéticos com prioridade máxima. A comunidade acadêmica, ainda impulsionada pelos acontecimentos de 1989, demandava com urgência a reestruturação do modelo educacional e exigia mudanças que se espelhassem no ensino superior da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Tais mudanças, porém, não ocorreram com a rapidez ou com a facilidade que se acreditava ser possível, pois para tanto seria necessário mudar não só regimentos e leis, mas o próprio *ethos* da academia e da sociedade (KWIEK, 2012).

A primeira década da transição para o capitalismo trouxe expressivas mudanças nas diversas instituições sociais e na sociedade tchecoslovaca como um todo, e o ensino superior não fugiu à regra. Logo em 1990, o Ministério da Educação, Juventude e Esportes da Tchecoslováquia assinou o Ato do Ensino Superior que consistia na reestruturação do aparato legal do ensino superior baseado nos princípios do liberalismo. O principal objetivo do Ato era garantir autonomia e liberdade para as universidades a partir da redução do papel administrativo do Estado e da instauração de mecanismos de auto governança, como a criação de corpos acadêmicos, que passaram a ser os responsáveis por todos os processos de tomada de decisão e de organização da universidade.

Portanto, uma das principais mudanças do Ato de 1990 foi a criação do Senado Acadêmico que, composto por alunos(as) e professores(as), passou a ter o controle do currículo, da contratação de professores(as), da seleção do alunato, da eleição do(a) reitor(a), da alocação de recursos, e de todas as outras decisões relativas ao funcionamento das instituições (MATĚJŮ, SIMONOVÁ, 2003). Dobbins (2011, p. 68, tradução nossa) coloca que, neste novo quadro hierárquico, o Estado simplesmente abandonou o controle dos processos e dos produtos do ensino superior tcheco, e que assim “não somente perdeu sua capacidade de configurar o conteúdo do ensino e pesquisa e de influenciar questões de orientação estratégica das instituições, mas também dispunha de poucos instrumentos para avaliar, promover e controlar a qualidade do ensino e da pesquisa”. Isso revela a radicalidade do primeiro modelo alternativo ao ensino superior soviético, uma vez que qualquer tipo de intervenção estatal – mesmo que positiva – era vista como uma afronta a autonomia universitária.

Assim, a autonomia organizacional do ensino superior nos anos 1990 significou, também, o afastamento e a negligência do Estado na manutenção e desenvolvimento das universidades. Se antes as IESs eram vistas como elementos estratégicos e burocráticos, durante a década de 1990 deixaram de se tornar uma pauta do governo que, em medidas de austeridade, diminuiu significativamente os recursos repassados. Importante ressaltar que o Ato de 1990 não estabeleceu nenhuma outra forma de financiamento complementar à estatal. Nesse cenário, o ensino superior tcheco no pós-comunismo se consolidou com uma estrutura autônoma, mas permaneceu dependente do Estado que já não repassava recursos suficientes.

Essa dependência na independência das universidades já foi assinalada por Bourdieu (2004) como o paradoxo do campo científico. Com efeito, ter o Estado como o principal financiador do ensino superior é uma forma de sustentar a autonomia universitária, que não depende do mercado para se desenvolver (como veremos mais diretamente adiante). Por outro lado, ter o Estado como única fonte de financiamento pode acarretar em alguns obstáculos, como a falta de recursos (em situações de contingência orçamentária, por exemplo) ou a própria condição heterônoma da ciência (que fica a serviço do Estado, como vivenciado durante o período do regime comunista). Como o autor explica:

Um dos grandes paradoxos dos campos científicos é que eles devem, em grande parte, sua autonomia ao fato de que são financiados pelo Estado, logo colocados numa relação de dependência de um tipo particular, com respeito a uma instância capaz de sustentar e de tornar possível uma produção que não está submetida a sanção imediata do mercado (...). Essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambiguidades, uma vez que o Estado que assegura as condições mínimas da autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor das pressões de forças econômicas (por exemplo, as organizações agrícolas) das quais supostamente ele libera (BOURDIEU, 2004, p. 55).

Com o orçamento limitado, as universidades continuaram a se engajar muito mais no ensino do que na pesquisa, deixando a produção de conhecimento propriamente dita para outras instituições. A universidade e a carreira acadêmica aprofundaram a crise de identidade e prestígio que, conseqüentemente, ressaltou os problemas de desenvolvimento e funcionamento das mesmas. As conseqüências podem ser vistas no desenvolvimento do mercado de trabalho, que absorveu a mão de obra normalmente atrelada à academia (pesquisa, inovação e ciência). Como Kwiek (2012, p. 115, tradução nossa) analisa:

A crise de identidade da profissão acadêmica, causada, *inter alia*, pela severa falta de financiamento e baixos salários acadêmicos, levou a uma década de reformas fracas e cosméticas. Isso fez com que o público perdesse o interesse nas universidades como instituições geradoras de conhecimento e, conseqüentemente, fez com que os políticos perdessem interesse na missão de pesquisa da universidade.

Portanto, a autonomia concedida às universidades na primeira fase do pós-comunismo escondia um projeto liberal de estado mínimo e de medidas de austeridade que tornaram impraticável ou utópica a implementação das reformas almejadas (SCOTT, 2002). Uma das questões que o Ato do Ensino Superior (1990) não conseguiu solucionar, por exemplo, foi a das instituições privadas de ensino, que permaneceram até o fim do século sem um regimento legal que respaldasse suas atuações. Ou ainda, a questão do ensino unificado que, na contramão dos países ocidentais, continuou por toda a década de 1990 sem oferecer a opção de bacharelado. Algumas dessas questões só começaram a ser resolvidas com o segundo Ato do Ensino Superior, de 1998, que aproximou a atuação do Estado e das IESs centralizando alguns processos do meio acadêmico no governo, como o controle de qualidade e acreditação dos cursos. Ademais, o Ato de 1998 autorizou a institucionalização de faculdades privadas e implementou o sistema binário de bacharelado. Por outro lado, não forneceu parâmetros legais para novas formas de financiamento, fazendo com que as universidades permanecessem dependentes do orçamento do Estado, que continuava a praticar medidas de austeridade (DOBBINS, 2011).

Como Zgaga (2009) alerta, é importante considerar que a transição vivenciada pelos antigos países soviéticos não se limitava a questões sociais e políticas locais. Como Slaughter e Rhoades (2004) salientam, na virada para o século XXI, a sociedade global do conhecimento e informação emerge, demandando uma nova relação com o ensino superior. Assim, a Europa Ocidental e os EUA também vivenciavam uma transição nos anos 1990, a transição para a economia do conhecimento³, galgando um caminho de rápidas e profundas transformações que as Europas Central e Oriental perseguiram, mas não conseguiram acompanhar.

Nesse sentido, cabe a fala de Kwiek (2012, p. 112, tradução nossa) que afirma que há “(...) uma contínua divisão da produção de conhecimento entre o Leste/Oeste, resultante de diferenças históricas entre a economia, a sociedade e os sistemas de ensino superior e pesquisa e desenvolvimento em ambas as partes da Europa”. Nesse contexto, o *gap* entre a produção de conhecimento do Norte e do Sul Global deriva justamente das diferenças históricas das economias, sociedades e do desenvolvimento do ensino superior em cada região, que se encontravam em diferentes fases de transição.

Enquanto o Norte Global se preocupava com as novas dinâmicas e desafios do mercado de trabalho da economia do conhecimento, a agenda do Sul tinha outras questões estruturais para responder. A recém independente República Tcheca, no início do pós-comunismo, tinha ainda questões básicas para transformar, questões já vivenciadas e superadas pelos países centrais. A respeito disso, Scott (2007, p. 435-436, tradução nossa) escreve que

O ensino superior na região teve que ser reconstruído em uma escala e velocidade nunca tentadas na Europa Ocidental. Ajustes que exigiram longa gestação no Ocidente tiveram que ser realizados dentro de quatro ou cinco anos. Por exemplo, no Ocidente questões complexas como o relacionamento entre universidades e outras instituições de ensino superior, e entre ensino superior e pesquisa foram gerenciadas por um longo processo de reforma e negociação que se estendeu por várias décadas; na Europa Central e Oriental, essas questões tiveram que ser resolvidas imediatamente após 1989.

Ainda assim, para atingir o objetivo de “alcançar” as nações capitalistas, e também pela imposição hegemônica do Norte que se intensificava na medida em que os antigos países soviéticos se abriam para a política internacional, as reformas do ensino superior tcheco, principalmente a partir da segunda década de transição (2000), foram pautadas e atravessadas pela agenda do ocidente, mas em uma velocidade e dimensão bem maiores que os países do centro já haviam vivenciado.

³ Não é do interesse do trabalho adentrar nas particularidades da economia do conhecimento. Porém, para clareza conceitual, define-se economia do conhecimento como aquela em que é alta a proporção de empregos que exigem um elevado grau de conhecimento, o peso econômico dos setores de tecnologia da informação é determinante e a entrada e participação de capital intangível é maior do que o estoque de capital tangível. Para mais informações ver Kwiek, 2012.

Em 1999, a República Tcheca, juntamente com outros 28 países, assinou o Tratado de Bolonha, que foi o passo mais largo⁴ em direção ao processo de europeização do Ensino Superior. Este tratado tinha como objetivo principal a criação de uma área comum de ensino superior, a *European Higher Educational Area* (EHEA), na qual os ensinos superiores nacionais, por meio de reformas estruturais comuns, garantiriam a transferibilidade mútua dos cursos. Para tanto, os países do Tratado de Bolonha deveriam adotar medidas e firmar compromissos em comuns, tais como: a adoção do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS); adequação do sistema de ensino superior, a fim de oferecer as opções de bacharelado, mestrado e doutorado; implementação de um sistema de garantia de qualidade e garantia de reconhecimento das qualificações e ensino realizado em países do acordo; entre outras (EUROPEAN COMMISSION, 2020). Não obstante, é importante mencionar que o Tratado de Bolonha não tinha como objetivo homogeneizar as tradições culturais dos ensinos superiores, visto que boa parte do seu arcabouço normativo não tinha caráter de obrigatoriedade de execução, sendo facultativa a adequação legal de cada país (DOBBINS, 2011).

Por outro lado, ao firmar este acordo internacional, entidades como o Conselho da Europa (*Council of Europe*/União Europeia), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a escrutinar o desenvolvimento do sistema educacional da República Tcheca e dos demais países do Tratado (que hoje já somam 48) que, de um jeito ou de outro, tiveram que adotar rápidas medidas para atender certas demandas do acordo. A estratégia do país em entrar no Tratado de Bolonha logo em 1999 foi, *inter alia*, facilitar a inserção da nação na União Europeia, concretizada em 2004. Na prática, o Tratado de Bolonha assegurou a identidade europeia de volta aos países da Europa Central e Oriental, se concretizando como algo para além da esfera educacional (SCOTT, 2007)⁵.

Após o Tratado de Bolonha, portanto, a República Tcheca aprofundou as medidas orientadas pela lógica do centro e do mercado, intensificando as transformações da organização do ensino superior. À guisa de sintetizar o que foi apresentado, estruturamos um quadro comparativo (quadro 1) acerca da organização do ensino superior em cada fase até aqui analisadas.

⁴ Desde 1997, a República Tcheca começou a assinar acordos de cooperação com a União Europeia. Na área da educação, antes mesmo do Tratado de Bolonha, o país já tinha assinado outros acordos, como os programas Tempus, Erasmus e Sócrates e Leonardo da Vinci. Ainda assim, o Tratado de Bolonha foi o de maior magnitude e relevância. Para mais informações ver Stastna (2001) e Zgaga (2009).

⁵ O Tratado de Bolonha foi objeto de estudo central de diversas produções acadêmicas. O presente artigo, porém, não tem como intuito adentrar nas especificidades do tratado. Sugerimos para leitura complementar: Stastna (2001); Zgaga (2009) e Zahavi & Friedman (2019).

Quadro 1. Funcionamento do Ensino Superior da República Tcheca

	COMUNISMO	PRÉ-TRATADO DE BOLONHA	PÓS-TRATADO DE BOLONHA
Contratação do corpo docente	Estado	Senado Acadêmico	Senado Acadêmico
Seleção do alunato	Estado	Senado Acadêmico	Senado Acadêmico
Seleção do reitor	Estado	Senado Acadêmico Nomeação pelo Presidente da República	Senado Acadêmico Nomeação pelo Presidente da República
Desenvolvimento dos currículos	Estado	Senado Acadêmico	Senado Acadêmico Órgão de acreditação
Organização da estrutura universitária	Estado	Senado Acadêmico	Parceria Estado-Universidade
Quem controla e avalia o ensino e pesquisa?	Estado	Senado Acadêmico Avaliação de pares	Senado Acadêmico Escritório Nacional de Acreditação Escrutínio de organizações internacionais
Financiamento	Estado	Estado	Estado (maior fração) Instituições Privadas
O que o Estado controla?	Responsável pelos processos e produtos das universidades	Responsável apenas pelo financiamento	Responsável pelo financiamento e pela acreditação e controle da qualidade dos cursos
Orientação das pesquisas e do ensino	O Estado define	Orientado pelo avanço científico	Orientado pelo avanço científico e pela demanda do mercado

Fonte: baseado em Dobbins (2011), elaborado pelos autores (2020).

Assim, podemos compreender as reformas mais transformadoras do ensino superior tcheco pelo recorte de três fases: a do comunismo, a do pré-Tratado de Bolonha (ou primeira década de transição - 1990) e a do pós-Tratado de Bolonha (ou segunda década de transição – 2000). Cada período carrega suas características próprias, mas é inegável o referencial dos quarenta anos de comunismo para as reformas do ensino superior no período de redemocratização – seja pela adoção de medidas que se opunham diametralmente ao esquema soviético (autonomização das universidades) ou pela manutenção de certos paradigmas (ensino gratuito, Estado maior responsável pelo financiamento, etc.), em ambas as décadas de transição.

A Última Década: Mercado de Trabalho Global e os *Rankings* Internacionais

Partindo para uma análise contemporânea, isto é, uma análise do desenvolvimento do campo nos últimos dez anos (2010-2019), é possível perceber que as IESs da República Tcheca ainda são o reflexo de sua história que, por tantas rupturas e intervenções, não conseguiram se consolidar com o prestígio e o *status* que as universidades normalmente possuem em países do Norte Global, seja no âmbito nacional, seja no internacional (BOYADJIEVA, 2017). Em que pese essa questão, é axial compreender os critérios utilizados no processo de hierarquização e controle de qualidade das IESs nos dias de hoje e

como a República Tcheca os tem encarado, a fim de explicar de que forma o legado comunista ainda impacta diretamente na pouca proeminência das universidades tchecas dentro do sistema capitalista global.

Como já mencionado, desde a década de 1990 a função social das universidades tem sido questionada e reformada em direção ao mercado de trabalho global que, por sua vez, tem demandado cada vez mais uma formação fundamentada em preceitos capitalistas e liberais de produção de conhecimento. Nesse contexto, a competitividade, a produtividade e a qualidade das universidades do mundo todo tem sido colocadas em cheque e em especial escrutínio. A criação de *rankings* globais que hierarquizam as universidades do mundo, por exemplo, evidencia a disputa cada vez mais acirrada do campo intelectual, disputa essa pautada sempre pelos critérios de excelência estabelecidos no Norte global (CONNELL, 2012). Dentre os fatores mais demandados por esta lógica global contemporânea estão a composição de uma mão de obra altamente qualificada, a ênfase na pesquisa, inovação e tecnologia, a internacionalização das instituições e o desenvolvimento de currículos que forneçam uma formação para esse mercado de trabalho da economia do conhecimento.

No contexto da União Europeia (UE), isso se traduz particularmente no objetivo da EHEA em estabelecer a compatibilidade dos ensinos superiores, a partir da **garantia da qualidade** acadêmica. Isso se dá tanto por imposição de políticas públicas com implementação obrigatória, quanto por orientações para a melhoria do ensino superior cuja implementação é facultativa. Considerando que o sistema educacional é tomado por questões idiossincráticas de cada realidade nacional, a UE utiliza o Método Aberto de Coordenação (MAC) para a estruturação das orientações normativas. O MAC consiste na formulação de políticas públicas intergovernamentais que podem ou não ser incorporadas pelos países, ou seja, a adequação das estruturas legais nacionais não é obrigatória (KOUHOTEK *et al*, 2017). Isto posto, Kouhotek *et al* (2017) salientam que a República Tcheca tem se demonstrado particularmente alheia a implementação dessas *soft-policies* no ensino superior, e isso está diretamente ligado a sua história política e social.

Primeiramente, o próprio controle de qualidade do sistema educacional tcheco já se move em ritmo diferente ao proposto pela UE. Como mencionado, a mudança gravitacional para a autonomização das universidades restringiu ao extremo o papel do Estado e de outras instituições parceiras. Nesse sentido, a acreditação e o controle de qualidade dos cursos recaem com muito mais peso e responsabilidade nos próprios Senados Acadêmicos e nos reitores das universidades, que possuem um alto grau de autonomia para se adequarem ou não às normas propostas pelas organizações internacionais. Nesta toada, percebe-se que a República Tcheca não tem incorporado totalmente as políticas de garantia de qualidade da UE, mas escolhido as que mais se encaixam na realidade nacional, enfatizando as políticas que regem o ensino, o currículo e as atividades de aprendizagem (ALZAFARI; URSIN, 2019).

Uma questão que explicita a diferença entre a estrutura organizacional da Tchécua e o Norte global está na relação ensino-pesquisa do país. Mesmo que as universidades tchecas tenham adotado o sistema de três fases (bacharelado, mestrado e doutorado) e tenham

passado a realizar atividades de pesquisa nas universidades, ainda é possível perceber que os processos de ensino e pesquisa estão demarcados pela separação institucional de universidades (que se dedicam majoritariamente ao ensino) e Academias de Ciências (responsáveis pela maior parte da produção científica). Complementarmente, o peso maior das políticas de garantia de qualidade recaem sobre o ensino, o que revela a falta de uma organização normativa para o desenvolvimento de pesquisas, indo de encontro à lógica do ensino superior contemporâneo global (KOUHOTEK *et al*, 2018; BOYADJIEVA, 2017). Isso é claramente notado no desenvolvimento do plano educacional do país para os anos de 2016-2020 (MŠMT, 2020), no qual os objetivos prioritários listados enfatizam muito mais o ensino do que a pesquisa. Conclui-se, também, como o modelo educacional do período comunista ainda impacta o cenário nacional, visto que esse sempre preteriu a pesquisa em relação ao ensino e ao treinamento vocacional.

Por outro lado, um dos critérios mais incorporados pelo ensino superior tcheco nos últimos anos é o projeto de internacionalização das universidades. A República Tcheca é um dos países com maior número de alunos internacionais da OCDE, com 13% de seu alunato vindo de outros países. Contudo, um efeito negativo da internacionalização, e que também influencia no pouco prestígio das IESs tchecas no contexto global, é a “fuga de cérebros”. Com a mobilidade acadêmica facilitada pelos acordos internacionais, pesquisadores e acadêmicos tem se deslocando cada vez mais para países do Norte Global, que possuem universidades centrais com maior prestígio e mais recursos disponíveis. Destaca-se que a República Tcheca é um dos países da OCDE que, proporcionalmente, aloca menos recursos na educação. Em 2016, o governo tcheco gastou 3,5% do seu PIB em todo o sistema educacional, o que contrasta com a média de 5% dos demais países (OCDE, 2019). Cabe mencionar que 73% do financiamento das universidades é de responsabilidade do Estado. Esse cenário de baixos investimentos no ensino superior que resulta na fuga de cérebros contribui para a posição de periferia (relativa) que a República Tcheca ocupa dentro da geopolítica global. Países periféricos demonstram dificuldade na estruturação dos recursos necessários para a economia contemporânea, *i. e.*, economia de mercado e, mais especificamente, economia do conhecimento. Consequentemente, a falta de mão-de-obra local especializada mantém e aprofunda as desigualdades entre centro-periferia.

Ademais, segundo dados da OCDE (2019), somente 24% da população tcheca entre 20 e 64 anos possuem algum título do ensino superior, o que contrasta com a média de 37% dos demais países da OCDE. Dos que cursaram ensino superior, aproximadamente 71% possuem mestrado, 25% bacharelado e 4% doutorado. Pode-se dizer que estes dados condizem com a história do ensino superior tcheco durante o período comunista, uma vez que o modelo soviético não oferecia a opção de bacharelado, mas sim um sistema unitário que concedia o título equivalente ao de mestre ao final do curso.

Por um lado, os dados revelam a pouca tradição que a academia possui na sociedade tcheca, visto que muitos ainda optam por entrar no mercado de trabalho sem passar pelo ensino superior. Por outro, isso pode estar diretamente relacionado com a situação econômica específica que a República Tcheca vivencia atualmente - a taxa de desemprego do país é uma das menores do mundo, fechada em 2,1% em 2019 (OCDE, 2020).

Considerações Finais

Em que pese as dificuldades postas na tentativa de realizar uma síntese de um longo período histórico, marcado por intensas transformações de um determinado sistema de ensino superior, nosso objetivo principal com esse artigo foi apresentar a realidade do ensino superior na República Tcheca e apontar para seus principais desafios hoje. Evidentemente as questões que estão postas na ordem do dia para as universidades tchecas são substancialmente distintas daquelas colocadas para as universidades latino-americanas, por exemplo. Todavia, pode-se evidenciar questões pulsantes que se fazem presentes também em outros países situados no Sul Global e que estão inseridos no atual cenário globalizado do ensino superior (SCHOFER, MEYER, 2005).

As políticas educacionais implementadas no período comunista tiveram implicações profundas sobre o ensino superior tcheco e, apesar de sua entrada na UE, esse pequeno país da Europa Central ainda apresenta singularidades notáveis com relação a seus pares que integram o mesmo bloco econômico. Isso nos chama a atenção para as assimetrias globais do ensino superior, que se replicam mesmo em contextos nos quais há um esforço considerável de integração de determinado sistema de ensino a uma “comunidade global”, revelando que o desenvolvimento *suis generis* de cada sistema deve ser considerado nesses processos.

Em pesquisa realizada acerca do desenvolvimento da sociologia nesse país, chamou-nos a atenção tanto o fato de que os departamentos de sociologia foram perseguidos pelo regime comunista, por ser considerada a sociologia uma disciplina burguesa, quanto a distância que a sociologia se desenvolveu nesse país da carreira acadêmica, centrando-se na formação de quadros para o mercado de trabalho (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2020). Se considerarmos a mesma realidade na Argentina – para tomarmos um exemplo latino-americano – encontramos uma realidade na qual a sociologia também fora perseguida por um Estado Autoritário (a ditadura militar argentina), porém, isso se desdobrou no desenvolvimento de uma sociologia que tendeu a privilegiar a formação estritamente acadêmica (BLOIS, 2018). Isso implica em reconhecer que sistemas de ensino que vivenciaram experiências sócio-históricas “próximas” podem percorrer caminhos múltiplos, o que também é condicionado pelas políticas públicas implementadas, bem como pela realidade socioeconômica na qual se insere cada uma delas.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria; HEY, Ana Paula. Sociologia da Educação: olhares sobre um campo em ascensão. In: MICELI, Sérgio; MARTINS, Carlos Benedito (Org.). **Sociologia Brasileira Hoje**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018. p. 253-310.

ALZAFARI, Khaled; URSIN, Jani. Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? **Quality in Higher Education**, v. 25, n. 1, p. 58-75, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2019.1578069?journalCode=cqhe20> Acesso em: 27 fev. 2020.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, s/v, n° 91, p. 1-26, 2020. Disponível em: http://anpocs.com/images/BIB/n91/BIB_0009105_05-02_maria_ligia.pdf. Acesso em: 10. fev. 2020

BLOIS, Juan Pedro. **Medio siglo de sociología en la Argentina. Ciencia, profesión y política (1957-2007)**. Buenos Aires: EUDEBA, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOYADJIEVA, Pepka. Invisible higher education: Higher education institutions from Central and Eastern Europe in global rankings. **European Educational Research Journal**, v. 16, n. 5, p. 529-546, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904116681016>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CONNELL, Raewyn. A Iminente Revolução na Teoria Social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 9-20, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a01.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

CONNELLY, John. **Captive University: The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945-1956**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2000.

CONNELLY, John. Students, Workers, and Social Change: The Limits of Czech Stalinism. **Slavic Review**, v. 56, n. 2, p. 307-335, 1997. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/slavic-review/article/div-classtitlestudents-workers-and-social-change-the-limits-of-czech-stalinismdiv/E5598DE2DE661E0177938AD83E1BCA92> . Acesso em: 7 fev. 2020.

DOBBINS, Michael. **Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: convergence towards a common model?** New York: Palgrave Macmillan, 2011.

EUROPEAN COMMISSION. **The Bologna Process and the European Higher Education Area**. 2020. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en Acesso em: 12 mar.2020.

FÓNADOVÁ, Laura; KATRŇÁK, Tomáš; SIMONOVÁ, Natalie. The Czech Republic: From Ethnic Discrimination to Social Inclusion in the Educational System. *In*: STEVENS, Peter A. J.; DWORKIN, A. Gary (Org.). **The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education**. 2nd ed. London: Palgrave Macmillan Publishers, 2019.

KWIEK, Marek. Universities and knowledge production in Central Europe. **European Educational Research Journal**, v. 11, n. 1, p. 111-126, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eeerj.2012.11.1.111>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da educação: democratização e cidadania. *In*: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa Helena Souza (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Anpocs, 2010. p. 475-496.

MATĚJŮ, Petr; SIMONOVÁ, Natalie. Czech Higher Education Still at the Crossroads. **Sociologický časopis/Czech Sociological Review**, v. 39, n. 3, p. 393-410, 2003. Disponível em: <https://www.soc.cas.cz/en/publication/czech-higher-education-still-crossroads>. Acesso em 22 fev. 2020.

MŠMT. **The Strategic Plan for the Scholarly, Scientific, Research, Development, Innovation, Artistic and Other Creative Activities of Higher Education Institutions for 2016-2020** (English). 2020. Disponível em: <http://www.msmt.cz/areas-of-work/tertiary-education/strategic-plan-for-higher-education-institutions-2016-2020> Acesso em: 10 Jan. 2020.

NASCIMENTO, Carolina Monteiro de Castro. **A formação de sociólogas e sociólogos no sul global: um estudo de caso da Universidade de Hradec Králové na República Tcheca**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 121, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216264/PSOP0681-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 Jun. 2021.

NEVES, Clarissa E. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira Sociologia**. São Paulo/Brasília: ANPOCS/Sumaré, 2002. p. 351-437.

NEVES, Clarissa Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 2, p. 19-41, 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/340> . Acesso em: 15 fev. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; NASCIMENTO, Carolina Monteiro de Castro. A Sociologia Contemporânea na República Tcheca: O caso da Universidade de Hradec Králové. **Revista Brasileira de Sociologia**, SBS, v. 08, n. 18, p. 5-28, 2020. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/549/pdf_52 Acesso em: 08 Jun. 2021.

OCDE. **Education at a Glance 2019: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_7597143c-en#page1 Acesso em: 08 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 91, p. 1-15, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n91/0102-6909-rbcsoc-3191082016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. The Sociology of Education in Brazil Today. **RASE – Revista de Sociología de la Educación**, v. 13, n. 1, p. 39-54, 2020. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/14658>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SCHOFER, Evan; MEYER, John, W. The World wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. **American Sociology Review**, v. 70, n. 6, p. 898-920, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4145399?seq=1>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SCOTT, Peter. Higher education in Central and Eastern Europe. *In*: FOREST, J. F.; ALTBACH, P. G. (ed.). **International Handbook of Higher Education**. Berlin: Springer, p. 423–442, 2007.

SCOTT, Peter. Reflections on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe. **Higher Education in Europe**, v. 27, n. 1-2, p. 137-152, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0379772022000003288>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SHEPHERD, Robin, H. E. **Czechoslovakia: the Velvet Revolution and Beyond**. Palgrave Macmillan Press, 2000.

SIMONOVÁ, Natalie; ANTONOWICZ, Dominik. Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy to Market Competition. **Sociologický časopis/Czech Sociological Review**, v. 42, n. 3, p. 517–536, 2006. Disponível em: <https://www.soc.cas.cz/en/publication/czech-and-polish-higher-education-bureaucracy-market-competition>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2004.

STASTNA, Vera. Internationalisation of Higher Education in the Czech Republic: The Impact of European Union Programmes. **European Journal of Education**, v. 36, n. 4, Mobility and Cooperation in Education: Recent Experiences in Europe, p. 473-491, 2001. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/1503697?seq=1>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ZAHAVI, Hila; FRIEDMAN, Yoav. The Bologna Process: an international higher education regime. **European Journal of Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 23-39, 2019. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2018.1561314?forwardService=howFullText&tokenAccess=GvfJGgs6KGPxx2Q8UfDE&tokenDomain=eprints&doi=10.1080%2F21568235.2018.1561314&doi=10.1080%2F21568235.2018.1561314&journalCode=rehe20> . Acesso em: 28 fev. 2020.

ZGAGA, Pavel. The Bologna Process and its role for transition countries. **Revista de la Educación Superior**, v. XXXVIII, n. 150, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a5.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.