

O Processo de Bolonha e o Sistema Educativo da República Checa

Milan Pol

O sistema educativo checo tem passado, ao longo dos últimos anos, por diversos esforços de transformação, relativamente intensivos, que reflectem os processos internacionais de transformação educativa no ensino superior.

Esta transformação tem como estímulo mais importante o chamado processo de Bolonha.

Sem qualquer dúvida que o processo de Bolonha tem sido, e continuará a ser, um significativo estímulo para definir a direcção e o carácter desta transformação, em todas as principais áreas operativas das instituições do ensino superior checo.

Palavras-chave:

processo de Bolonha, graus académicos, ensino superior, formação de professores, permeabilidade.

Universidade de Masaryk
em Brno, República Checa

pol@phil.muni.cz

Tradução do inglês de Maria
Gabriela Lopes

O sistema educativo checo tem passado, ao longo dos últimos anos, por diversos esforços de transformação, relativamente intensivos, que reflectem os processos internacionais de transformação educativa no ensino superior.

Estes esforços de transformação têm como estímulo mais importante, o chamado Processo de Bolonha. Estes processos, complexos e multifacetados, afectam todas as áreas importantes do ensino na universidade. Nem tudo é calmo e fácil; as realizações são acompanhadas por questões e por desafios controversos.

Este artigo trata de algumas áreas de transformação da educação superior checa – tendo como pano de fundo o processo de Bolonha. Este trabalho proporcionou uma pesquisa geral, sobretudo no que diz respeito à reestruturação e duração dos cursos, ao mérito do sistema, à permeabilidade, ao reconhecimento de graus académicos, dimensão europeia, mobilidade, qualidade da avaliação, abrangendo também, a formação dos professores. Este trabalho baseia-se em documentos que caracterizam o ensino superior checo e a sua transformação¹, bem como, em observações empíricas do autor – (o autor do texto trabalha numa universidade checa, desde 1993, sem qualquer interrupção).

1. Alguns dados importantes

A República Checa tem 10,2 milhões de habitantes.

No ano académico 2002/2003 existiam 215 mil estudantes que frequentavam 25 universidades públicas e 4 institutos públicos de ensino superior. Havia, ainda, 8 mil estudantes distribuídos por 36 universidades privadas.

Após 1989, o número de estudantes aumentou rapidamente: enquanto que no ano académico 1989/1990, as universidades checas eram frequentadas por 89,200 estudantes, no ano de 2002/2003 esse número passou para 235,900 estudantes². A República Checa participa no Processo de Bolonha a partir do momento em que assina a Declaração da Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha (1999) e o Tratado de Lisboa (2002).

2. Reestruturação

A base legal para a reestruturação da universidade surge em 1998³ e a primeira mudança significativa, motivada pelo Processo de Bolonha, aparece em 2000.

Na maioria das universidades checas, a reestruturação fundamental foi concluída em 2004.

Os cursos, originariamente muito longos, foram substituídos por programas de três anos de licenciatura e por mais dois anos para a obtenção do grau de mestre. Os programas de pós-graduação continuam a ser o terceiro nível da educação superior.

O número de estudantes que frequentava o bacharelato e a pós-graduação aumentou significativamente nesse período.

A mudança ocorreu, em parte, devido aos esforços para se atingir o objetivo que foi definido pelo documento estratégico chamado “O Livro Branco”, ou seja, ter mais de metade dos estudantes a terminar os estudos de bacharelato ou um diploma das escolas de ensino pós-secundário. E, inversamente, estabilizava o número de estudantes a frequentar os dois anos de continuação para obtenção do mestrado (os originais cursos de cinco anos, dos quais sobreviveram algumas especializações, tais como, a medicina, ciências farmacêuticas, entre outras).

Todavia, esta reestruturação implicava uma necessidade de ajuste à estrutura dos novos programas de modo satisfatório, o que constituiu uma tarefa difícil para muitas universidades e departamentos universitários. “Um grande número de cursos que foram submetidos a apreciação apresenta os mesmos objetivos que apresentavam os programas de estudo dos bacharelatos, apenas com versões “condensadas” semelhantes a licenciaturas (especialmente, no que diz respeito às disciplinas do curso de Direito), o que resultaria numa situação que acabava por se traduzir numa preparação inadequada para a vida profissional dos graduados”⁴, como se pode constatar em documentos importantes que foram pesquisados, tendo em conta a realização deste trabalho.

Não obstante estas dificuldades durante o processo, elas foram superadas com sucesso.

Está previsto que o ensino universitário de três etapas venha a ser norma no ensino superior checo e que a sociedade checa se habitue, progressivamente, a este sistema, sendo, no entanto, muito mais difícil que se habitue aos programas de bacharelato. O grau académico de bacharel continua a dividir as pessoas, que o continuam a ver como um curso inferior, grau académico inacabado (o diploma de bacharel não tem tradição na sociedade checa). Também o mercado de trabalho é lento na criação de um sistema de estruturas qualificadas e nas oportunidades de desenvolvimento de carreiras para os detentores do grau de bacharel.

Todavia, muitos dos programas de bacharelato oferecidos pelas universidades têm vindo, também, gradualmente, a ser aceites.

3. Sistema de crédito

Uma outra área de transformação na educação superior checa é a vasta implementação do sistema de créditos, tais como, o ECTS (*European Credit Transfer System*) ou um compatível. O sistema de créditos foi, sobretudo, considerado pelos representantes das instituições do ensino superior, tendo sido os primeiros a tomar a iniciativa nesta matéria – entre outras coisas – tomando-os como pré-requisitos necessários para a participação das suas universidades, quer na mobilidade dos estudantes, quer no programa europeu Sócrates-Erasmus⁵.

Estas universidades, quer públicas, quer privadas, começaram a utilizar o sistema de crédito (na maior parte o ECTS) em 2001, sendo que as últimas a adopta-

rem e executarem este sistema o fizeram no ano académico de 2004/2005.

Na mesma linha de actuação com a prática comum de outros países, as instituições superiores checas põem em prática os sistemas de crédito com informação específica, de modo a facilitar aos estudantes a criação de um plano individual de estudos e do horário para cada semestre. Os créditos são transferíveis, sendo uma vantagem para os estudantes, bem como para aqueles que, graças ao programa de mobilidade, completaram parte dos seus estudos fora do país.

Embora a criação e a aplicação dos sistemas de crédito tenha provado ser uma etapa relativamente bem sucedida, envolveu e continua a envolver diversos desafios, uma vez que exigem o confronto com universidades diferentes e com diferentes graus de sucesso. Uma das tarefas é encontrar um equilíbrio adequado entre os sistemas de crédito, que reflecta o trabalho feito pelo estudante e pelo professor, em harmonia com os conteúdos programáticos, mas também que nivele a avaliação dos sistemas de crédito entre todas as faculdades e universidades. Uma outra tarefa é a de encontrar maneiras de criar mais liberdade de acção para o trabalho independente do estudante – horário semanal em alguns casos, sobretudo nas universidades regionais, devido ao excesso de carga horária lectiva obrigatória e à falta de programação para cadeiras opcionais.

Tudo isto nos leva a pensar que “na realidade, a situação não é inteiramente a ideal, mas pode-se dizer que as universidades checas têm acompanhado e desenvolvido mais ou menos o sistema de créditos, pese embora o facto desta avaliação não se tornar uma obrigação estatutária”⁶.

4. Permeabilidade

Dentro da sua heterogeneidade, a permeabilidade parece ser uma das dinâmicas mais significativa, ambiciosa e, simultaneamente, mais atractiva, mas, ao mesmo tempo, de mais difícil cumprimento, tendo em conta alguns dos objectivos definidos para a transformação do sistema educativo checo.

Até agora, tem-se incrementado, principalmente, a permeabilidade *vertical*. O objectivo é criar oportunidades para que os estudantes continuem os seus estudos, na mesma instituição ou noutra, após a obtenção da licenciatura. Estas oportunidades variam de programa para programa e de especialização para especialização. Enquanto que, nalguns casos, este tipo da permeabilidade é uma opção real e acessível para um estudante estrangeiro da comunidade, outras especializações parecem seladas ao mundo exterior e caracterizadas por um tipo de predeterminação fatal pelo programa estudado na licenciatura. Tal como a permeabilidade vertical, a permeabilidade “*bottom-up*” (desde o programa de licenciatura ao programa de “pós-licenciatura”) só está disponível para programas com idênticas especializações. A permeabilidade pode, assim, ser descrita como limitada no seu sentido e objectivos. A permeabilidade vertical *top-down*” (*i.e.*, desde um nível superior para

um inferior) tem vindo a ser mal orientada. Deveria ter sido feita uma ligação, devidamente orientada, entre as instituições de ensino superior, os colégios de orientação vocacional superior e o mercado de trabalho.

No que diz respeito à permeabilidade *horizontal* (i.e., à troca entre programas individuais), é implementada pelo desenvolvimento de ofertas de conteúdos programáticos escolhidos num determinado número de escolas.

Atingir a permeabilidade nos seus muitos aspectos parece ser uma tarefa abrangente não só para as instituições do ensino superior, mas, também, para o meio social onde estas se inserem.

5. Reconhecimento do grau

O reconhecimento internacional dos graus académicos e qualificações na República Checa é regulado pela Lei da Educação Superior e pelas regras internacionais das licenciaturas das instituições de ensino superior. Como graduados das instituições da república checa, deveriam – de acordo com os acordos internacionais assinados pela República Checa – receber um diploma suplementar reconhecido numa das línguas europeias.

Este diploma proporciona uma revisão do princípio de reconhecimento do grau académico obtido numa instituição de educação superior estrangeira que opere na República Checa ou o grau obtido em instituições consagradas, de acordo com a lei checa, que providenciaram programas de estudo acreditados. Se, todavia, alguma instituição de ensino não cumprir os conteúdos programáticos devidamente acreditados, não terá reconhecimento legal nem será considerada como uma instituição de ensino que confira graus académicos. Isto somado ao facto de se ignorar a qualidade dos programas de estudo, levará a que vários diplomas não tenham qualquer reconhecimento⁷.

6. Aprendizagem de longa duração

Nos últimos anos, as instituições superiores tendem a criar oportunidades de estudo que podem ser classificadas dentro da categoria de actividades de aprendizagem de longa duração. Estas oportunidades incluem uma série de cursos sem grau académico, principalmente cursos pagos que intensificam e aprofundam o perfil dos participantes, ou seja, exploram a sua área de interesses.

Contudo, o objectivo, neste caso, é, em vez de se fazerem novas ofertas, incentivar os programas de estudo acreditados oferecidos pelas instituições de ensino superior. É, todavia, altamente desejável que, sobre uma inscrição potencial de um licenciado num programa de estudo acreditado, se obtenha o reconhecimento de um outro possível grau académico⁸. Contudo, esta ainda não é a realidade: os créditos concedidos dentro dos cursos de aprendizagem de longa duração nem

sempre são reconhecidos quando os seus detentores se tentam inscrever em programas de estudo acreditados (apesar do facto de estes créditos poderem ser reconhecidos até 60 por cento de todo o programa do curso).

É verdade que, apesar dos notáveis progressos, nalguns cursos de aprendizagem de longa duração, ainda persistem alguns obstáculos. O primeiro, diz respeito à percepção que as instituições superiores têm da tradição universitária, ao excessivo academismo e à sua missão que consiste em fornecer uma educação superior integrada e estabelecer a relação entre pesquisa e desenvolvimento⁹. Uma outra tradição que deverá ser superada é a desconfiança em relação aos graus e certificados obtidos em cursos organizados pela aprendizagem de longa duração, que representa uma oferta de iniciação educacional e que pode providenciar oportunidades de estudo para os candidatos em diversas áreas e proporcionar outras habilitações.

Pode, geralmente, concluir-se que o nível de desenvolvimento da aprendizagem de longa duração varia em diferentes partes do sector terciário; a ausência de consciência do estado da arte por parte de algumas instituições continua a ser uma fraqueza do seu desenvolvimento; a aprendizagem de longa duração terá de ser feita noutras instituições, que oferecem, em larga escala, currículos internos, externos e, simultaneamente, internos e externos.

Em 2003, a maioria dos programas de aprendizagem de longa duração foi oferecida pelas áreas das ciências de educação, formação de professores, ciências sociais e do trabalho, teorias e serviços, contribuindo para aumentar as qualificações profissionais das pessoas ao nível da educação e do desenvolvimento do perfil dos estudantes. Os poucos programas de aprendizagem de longa duração que foram oferecidos inseriam-se no âmbito de disciplinas da área da Psicologia, o que pode ser explicado pela sua especificidade¹⁰. Essa aprendizagem de longa duração incide, sobretudo, no terceiro ano universitário, operando em 19 instituições públicas de ensino superior, em 2003. Para a população mais velha, o terceiro ano universitário representa uma forma específica de educação¹¹.

O desenvolvimento da aprendizagem de longa duração no ensino superior recebeu bolsas de estudos do Ministério da Educação e Juventude da República Checa no âmbito do Programa de Apoio à Aprendizagem de Longa Duração (em 2003).

As instituições checas enquadram-se nos critérios exigidos pelo Fundo Social Europeu para a obtenção de fundos estruturais. Neste sentido, a opinião dominante na República Checa é a de que as instituições de ensino superior deveriam aproveitar esses mesmos fundos para o desenvolvimento de programas¹².

7. Dimensão europeia

Antes de 1989 e durante longas décadas, o sistema educativo checo, tal como todo o país, viveu um relativo isolamento internacional: algumas relações mais

intensivas podiam ser desenvolvidas somente dentro do chamado Bloco de Leste. Esta foi uma das razões que causou algum atraso nos últimos 15 anos, com especial relevância nos anos mais recentes, no desenvolvimento do ensino checo em comparação com a dimensão da educação europeia. O papel principal parece ter sido desenvolvido pelos Programas Sócrates, Leonardo, Phare e outros programas europeus, que, apesar de tardiamente conhecidos, mesmo pelos responsáveis do ensino superior, tiveram um papel positivo no suporte à dimensão das actividades europeias das instituições de ensino superior.

Foi mesmo no começo desta década que foi compilado um dos documentos-chave do sistema de ensino superior checo, *Uma estratégia para o desenvolvimento da educação no terceiro período até 2005 (2010)*, onde, inclusivamente, se exige a cooperação internacional entre as universidades (especialmente entre as europeias).

Actualmente, até o Ministério da Educação, Juventude e Desporto considera necessários futuros apoios para a cooperação internacional. Estes apoios dizem respeito, não só aos programas acima mencionados e eventuais permutas, mas também a uma escala de actividades bilaterais, cooperação na pesquisa e desenvolvimento e a muitas outras áreas de actividades das instituições de ensino superior. O ensino superior checo é, geralmente, caracterizado não só pelos esforços no reconhecimento dos diplomas acordados internacionalmente, mas, também, pela vontade de remover os obstáculos e as limitações existentes nos regulamentos de acesso à educação por parte de todos os cidadãos da República Checa, bem como de outros países da UE.

A recente e decorrente discussão destas questões na UE tem mostrado que, também, na República Checa a dimensão europeia é algo que deve ser permanentemente discutido, sujeito a pensamentos críticos e relativo desenvolvimento – incluindo no domínio do ensino superior¹³.

8. Mobilidade

As universidades checas foram, gradualmente desde os anos 90, envolvidas em programas de mobilidade. Envolveram-se, inicialmente, em programas como o TEMPUS, depois o ERASMUS, o novo TEMPUS, CEEPUS e outros. O documento-chave, chamado *Livro Branco*, declara que o objectivo máximo a atingir se consegue quando os estudantes do terceiro nível de educação passarem parte dos seus estudos fora das suas escolas, se possível, numa instituição estrangeira. Um outro objectivo seria incentivar, também, a mobilidade entre professores universitários. Todavia, uma outra ambição do sistema educativo checo tem sido abrir as escolas aos estudantes estrangeiros¹⁴. Contudo, tem havido alguns entraves. Uma das fragilidades do sistema educativo – comparado com outros países – inclui o número de estudantes e professores que participam na mobilidade internacional¹⁵. Apenas

três mil estudantes checos estiveram envolvidos em programas de mobilidade em 2003. O ensino em universidades estrangeiras foi acreditado para 124 bacharéis, 210 licenciados, 156 mestres e 354 pós-graduados, das instituições de ensino superior checo¹⁶. Acredita-se que todos os aspectos desta área de cooperação entre as instituições de ensino superior devem receber apoio contínuo.

9. Qualidade na Avaliação

A educação superior checa é caracterizada por processos de avaliação externa e interna (auto-avaliação). Uma das ferramentas básicas para verificar os resultados do processo de avaliação está acessível ao público em geral. A qualidade na avaliação abrange o trabalho educacional, pesquisa, desenvolvimento e outras actividades criativas existentes nas instituições de ensino superior.

A avaliação externa consiste, principalmente, nos processos de acreditação (a comissão de acreditação é uma figura importante que representa a autonomia do ensino superior – toma as decisões de conceder, restringir ou retirar o direito a incrementar programas educativos específicos às instituições de ensino superior), e algumas vezes essa avaliação externa é feita de acordo com projectos internacionais das universidades e faculdades.

Como avaliação interna, as universidades e instituições superiores podem fazer exames, mediante o preenchimento de formulários, dependendo do estatuto da instituição. É uma avaliação contínua, sensível e permanente, em constante actualização que se restringe às actividades educativas das instituições do ensino superior, à sua pesquisa, desenvolvimento e actividades em outras áreas importantes.

10. Pesquisa

As actividades de pesquisa no ensino superior aumentaram significativamente (desde 1990), nalgumas universidades¹⁷. Neste processo, a pesquisa tem-se transformado num elemento diferenciador entre universidades e faculdades, tal como previsto no *Livro Branco*¹⁸.

“As várias combinações apropriadas dos tipos de programas de estudo com a pesquisa correspondente e outras actividades criativas conduzirão, no futuro, a uma criação de três grupos característicos de instituições do ensino superior:

- Instituições onde a maioria dos mestrados e dos programas de pós-graduação do ensino serão marcadas, significativamente, por uma pesquisa de qualidade de topo no âmbito da educação e no trabalho de pesquisa.

- Instituições superiores onde a investigação e a formação no domínio do trabalho de pesquisa serão a característica de um ou alguns programas, enquanto que os restantes terão uma dimensão predominantemente prática, de orientação profissional, integrando pesquisa e vários tipos de actividades criativas.

- Instituições que se focalizem em programas que integrem actividades criativas, principalmente no bacharelato”.

Uma característica, relativamente significativa, da política nacional checa dos últimos anos foi dar ênfase a tarefas de pesquisa e à sua sustentabilidade (projectos de pesquisa, centros de pesquisa, etc., geralmente ao longo de 5-7 anos), juntamente com a preservação de oportunidades de concessão de bolsas para projectos menores. Declarações políticas, emitidas por governos recentes, dizem respeito ao financiamento de fundos públicos de 1 por cento do GNP para a pesquisa e para o desenvolvimento até 2010; fundos de entidades privadas e de outras fontes terão um papel importante no futuro.

Todavia, existem ainda falhas na relação entre a pesquisa no ensino superior e o mercado de trabalho. A pesquisa no ensino superior e uma maior participação dos estudantes nas actividades e nos projectos parece terem uma cada vez maior importância¹⁹.

A diferenciação de instituições superiores ou das partes envolvidas nos projectos, de acordo com os resultados de pesquisa que discutimos anteriormente, tem vindo a verificar-se cada vez mais, contribuindo, assim, para um aumento significativo e para a sustentabilidade da pesquisa nas instituições de ensino superior.

A dimensão europeia da investigação e dos respectivos fundamentos está ligada, por um lado, a uma gradual integração das instituições checas do ensino superior em actividades de investigação e, por outro lado, à adequação a programas de investigação e desenvolvimento, pela primeira vez suportados pelo Fundo Social Europeu.

1.1. Formação inicial e profissional dos professores

A formação dos professores é uma questão específica, especialmente do ponto de vista da sua reestruturação, em conjunto com as linhas impostas pelo processo de Bolonha e pela sua modulação, que deviam ser incrementadas, não só, nas faculdades, mas também, através de uma cooperação eficaz entre faculdades científicas e artísticas, facto que se salienta no documento-chave estratégico do desenvolvimento do ensino superior checo²⁰.

A formação profissional dos professores é inteiramente fornecida pelas instituições públicas de ensino superior. A tradição, nas décadas mais recentes, tem sido a de licenciaturas de cinco anos para professores da sexta à décima segunda classe e licenciaturas de quatro anos para professores da primeira à quinta classe. Esta estrutura era constituída por dois módulos distintos: um, de natureza psicopedagógica, outro, de natureza científica, relacionado com a área científica a que dizia respeito o grau académico. Esta formação permitia que o professor administrasse um ensino qualificado adequado ao nível formal de instrução. Têm sido efectuados esforços para aproximar a formação profissional dos professores ao

que foi concebido pelo conceito de Bolonha, ajustado às condições checas, facto que envolve alguns problemas e questões controversas.

Aproximadamente, desde 2000, determinadas correntes de opinião fazem apelo à necessidade de uma reforma na formação dos professor ministrada pelas instituições do ensino superior, de modo a reduzir efectivamente os custos, isto é, o estágio, que actualmente é feito ao fim de 4-5 anos, deveria ser substituído por um estágio no final de 3-4 anos. Os representantes da comunidade educativa consideraram inaceitável esta tendência, apontando um conjunto de razões. As principais são:

- Dada a interpretação checa do grau de bacharel, o ciclo de estudos teria por consequência uma diminuição significativa na qualidade da formação do professor – tendências actuais defendem que a eficácia reside mais na modulação do programa do que na extensão do estudo.

- A diminuição de tempo teria, do ponto de vista económico, resultados imediatos; no entanto, a qualificação nas instituições superiores teria tendência a deteriorar-se, dentro de poucos anos.

- É, sobretudo, a nível político que se defende a diminuição do tempo de formação dos professores; contudo, as universidades e outras instituições de ensino superior defendem que a formação dos professores deve ser feita através de um sistema de dois níveis: um, teórico-prático, outro, em serviço, supervisionado pela Administração Educativa.

- Afirmar que a redução do programa de formação de professores é proposto pela Declaração de Bolonha, como alguns o fazem, é, certamente, uma má interpretação.

Todavia, existe algum consenso no que diz respeito à alteração da formação dos professores, embora haja alguma divergência nos processos a adoptar. Até 2003, a República Checa era ainda um dos países que não tinha introduzido o sistema de dois níveis na formação profissional dos professores. Não obstante, a reestruturação ocorreu depois, embora com resultados diversificados. Algumas instituições do ensino superior estão a oferecer guias pedagógicos de programas de bacharelato e, nesta base, os estudantes optam por mais 2 anos de programas de grau superior na formação do professor. Por sua vez, outras instituições de ensino superior estão a tentar que os estudantes frequentem o programa de bacharelato, programa que lhes confere um grau científico-académico, para que os dois anos seguintes possam ser exclusivamente dedicados à formação psicopedagógica, sempre relacionada com os conteúdos que os professores terão de ensinar aos seus alunos.

Neste debate, as questões que com mais frequência são discutidas prendem-se com a permeabilidade, sobretudo entre a licenciatura e a obtenção do grau de mestre. Considera-se que o tempo de cinco anos é insuficiente para a obtenção de dois graus académicos, como são a licenciatura e o mestrado.

Outra questão é a da relação e da *ratio* que devem existir entre as componentes psico-pedagógica e a da formação inicial, ou seja, qual o tempo dedicado a ambas as componentes. Em debate está também a compatibilidade entre as necessidades do mercado de trabalho e o grau de formação (graduados em programas de bacharelato têm dificuldades quando procuram um trabalho como professores). Finalmente, a questão do estatuto da profissão docente, tendo em conta a formação dos professores, questão que se torna cada vez mais sensível na comunidade educativa.

Actualmente, estão a ser desenvolvidos padrões mínimos nacionais para a formação profissional dos professores (componente psicopedagógica).

No que diz respeito à formação contínua e em serviço dos professores, ela não é obrigatória. No entanto, há uma grande oferta a esse nível, que é aproveitada por muitos professores. São as próprias instituições de ensino que criam e organizam parte desta oferta – juntamente com as estruturas responsáveis pela aprendizagem de longa duração e por outras actividades educativas (e.g., cursos na direcção escolar).

Conclusão

O sistema educativo checo tem vindo a enfrentar uma transformação importante desde 1990.

Sem qualquer dúvida que o processo de Bolonha tem sido e continuará a ser um significativo estímulo para definir a direcção e o carácter desta transformação, em todas as principais áreas operativas das instituições do ensino superior. As transformações em curso têm na sua base uma série de ideias muito interessantes e, no mínimo, significativas, defendidas por pessoas que foram criticadas e isoladas no anterior sistema educativo checo. Estas pessoas são a maioria. Ainda por cima, esta direcção educativa tem apoio político, o que, na minha opinião, abre expectativas muito boas para o ensino superior checo.

Notas

¹ Recolha e colectânea de dados essenciais para este artigo, foi efectuado por Katerina Radvanová e Jana Matulová, estudantes de Ciências da Educação, na Faculdade de Artes, Universidade de Masaryk, Brno.

² Ministro da Educação, da Juventude e do Desporto da República Checa: *Conceitos da Reforma do Ensino Superior na República Checa*, Praga 2004. www.msmt.cz

³ Actas de 1998 do ensino superior.

⁴ Ministro da Educação, da Juventude e do Desporto da República Checa: *A Estratégia para o Desenvolvimento da Educação no Terceiro Período até 2005 (2010)* Praga 2000.

⁵ Cf. Ministro da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Um Relatório Anual da Educação Superior de 2000*.

⁶ Cf. Ministro da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Um Conceito da Reforma do Ensino Superior na República Checa*, Praga 2004, p. 35.

⁷ Cf. Skuhrová, S., Educação Transnacional. In: *Aula*, 2003, vol II, pp., 78-84, p., 84.

- ⁸ Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *O Livro Branco*. Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação na República Checa, Praga 2001, pp.72-73
- ⁹ Comp. Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Estratégia para o Desenvolvimento do Terceiro Período Educacional até 2005 (2010)*, p. 13
- ¹⁰ *Ibid.*, p. 20.
- ¹¹ Cf. Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Um Relatório Anual da Situação da Educação Superior para 2003*.
- ¹² *Ibid.*, p. 31.
- ¹³ Cf. Ministro da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Um Conceito da Reforma do Ensino Superior na República Checa*, Praga 2004.
- ¹⁴ Comp. Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *O Livro Branco*. Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação na República Checa. Praga 200.
- ¹⁵ Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Estratégia para o Desenvolvimento do Terceiro Período Educacional até 2005 (2010)*, p. 30.
- ¹⁶ Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Relatório Anual da Situação na Educação Superior para 2003*, p. 21.
- ¹⁷ Cf. Ministro da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *Um Conceito da Reforma do Ensino Superior na República Checa*, Praga 2004.
- ¹⁸ Comp. Ministério da Educação, Juventude e Desporto da República Checa: *O Livro Branco*. Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação na República Checa. Praga, 2001, p.70
- ¹⁹ *Ibid.*
- ²⁰ Ministério da Educação, Juventude e do Desporto da República Checa: *Uma Estratégia do Desenvolvimento da Educação no Terceiro Período 2005 (2010)*.