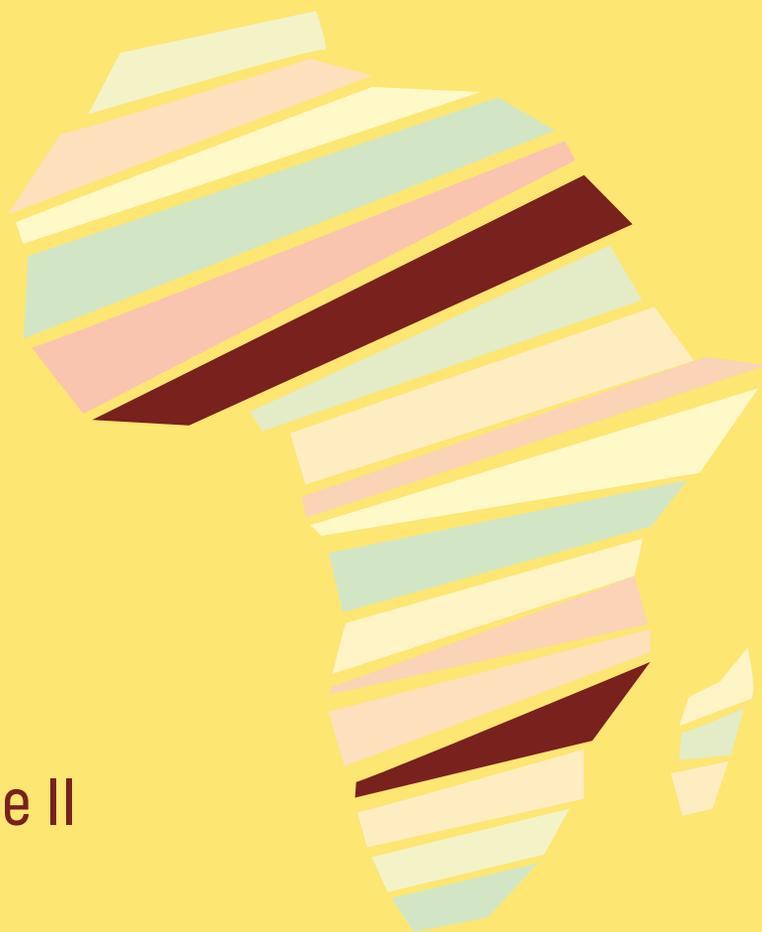




Conceção e Implementação de Cursos Universitários em **Formação de Professores**

Matete Madiba, Rosemary Moyana,
Honoratha Mushi (Editoras)



Fase II



Conceção e Implementação
de Cursos Universitários em
Formação de Professores

Fase II do Projecto Tunning África

Conceção e Implementação de Cursos Universitários em Formação de Professores

**Matete Madiba, Rosemary Moyana, Honoratha Mushi
(Editoras)**

2018
Universidad de Deusto
Bilbao

O Projecto Tunning é subsidiado pela Comissão Europeia.

Esta publicação apenas reflecte a opinião dos seus autores. A Comissão Europeia não poderá ser responsabilizada por qualquer uso da informação aqui contida.

Apesar de todo o material desenvolvido como parte do Projecto Tuning África ser propriedade dos seus participantes formais, outras instituições de ensino superior são livres de testar e fazer uso deste material após a sua publicação, desde que a fonte seja indicada.

Editoras: Matete Madiba, Rosemary Moyana, Honoratha Mushi

Revisor: Jorge J. dos Santos Fringe

© Tuning Project

Nenhuma parte desta publicação, incluindo a alteração na capa, pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrónico, químico, mecânico ou óptico, de gravação ou fotocópia, sem a autorização do editor.

Conceção: Fotocomposición IPAR, S.Coop. (Bilbao)

© Universidad de Deusto. Publicações da Universidade de Deusto
Caixa Postal 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-16982-80-6

Índice

Prefácio	11
Capítulo 1. Introdução	13
1.1. Histórico	13
1.2. Participação no Tuning África e Língua de Instrução e Comunicação	16
1.3. Tuning Trabalha com IES por Meio de Diversos Formatos	17
1.4. A Essência do Projecto Tuning África	19
1.5. Tamanho da turma: como os países africanos estão a comportar-se?	31
1.6. Conclusão	34
Capítulo 2. Definição de Competências Gerais: uma Perspectiva Temática	35
2.1. Introdução	35
2.2. Competências no Tuning	36
2.2.1. Competências Genéricas	38
2.2.2. Competências em Programas de Formação de Professores	43
2.3. Processos Posteriores à Identificação das Competências Específicas da Disciplina	46
2.4. Conclusão	49
Capítulo 3. Consulta e Reflexões	51
3.1. Introdução	51
3.2. Instrumento de Investigação e Participantes Visados	52
3.3. Conclusão	55
Capítulo 4. Os Meta-perfis para Formação de Professores em África	57
4.1. Introdução	57

4.2. Metodologia do Grupo de Disciplina de Formação de Professores para Definição do Meta-perfil	57
4.2.1. Principais Elementos do Meta-perfil	59
4.2.2. Comparação do Meta-perfil a Nível da Região África	60
4.2.3. Capacitação para que as Estruturas de Curso Existentes Incorporem Novas Competências	63
4.3. Conclusão	66
Capítulo 5. Comparação de Meta-perfis: Rússia, América Latina e África	67
5.1. Introdução	67
5.2. Comparação de Meta-perfis: Constatções de Rússia, América Latina e África	67
5.3. Observações Gerais	69
5.4. Recomendações para Validação	74
5.5. Conclusão	74
Capítulo 6. Cursos Novos e Revistos em Formação de Professores	75
6.1. Introdução	75
6.2. Desenvolvimento de Cursos Novos e Revistos	76
6.3. Processo de Revisão por pares para Desenvolvimento do Programa do Grupo da Disciplina de Formação de Professores	77
6.3.1. Perguntas Norteadoras para o Processo de Revisão de pares	78
6.3.2. Ilustrações dos Processos de Revisão pelos pares	79
6.4. Estratégias de Implementação dos Cursos Novos ou Revistos nas diferentes Instituições do Grupo de Disciplina de Formação de Professores	94
Capítulo 7. Desenvolvimento Profissional Contínuo em Formação de Professores	99
7.1. Conceptualização de Desenvolvimento Profissional Contínuo em Instituições de Ensino Superior (IES)	100
7.2. Desenvolvimento Profissional Contínuo no Âmbito do Programa Tuning África	100
7.3. Compromisso do Tuning enquanto Oportunidade de Desenvolvimento de Pessoal	102
7.4. Cursos Online para os Participantes de Tuning África	103
7.5. Workshops do Projecto Tuning nas IES participantes	104
7.6. Reflexões de alguns Participantes de Workshop	106
7.6.1. Respostas dos Participantes da Universidade de Western Cape para Avaliar o Workshop	109
7.6.2. Reflexões Adicionais sobre Iniciativas de Desenvolvimento Profissional Contínuo do Tuning África	110

7.7. Perspectivas e Crescimento das Iniciativas de Desenvolvimento Profissional do Projecto Tuning	112
Capítulo 8. Reflexões sobre a Carga Horária dos Estudantes	115
Capítulo 9. Conclusões e Recomendações	121
9.1. Conclusão	121
9.2. Recomendações	123
Bibliografia	125
Anexo. Contribuidores da publicação	133

Prefácio

A harmonização do ensino superior em África é um processo multidimensional que promove a integração do espaço do ensino superior na região. O objectivo é conseguir a colaboração entre fronteiras sub-regionais e regionais, em desenvolvimento curricular, padrões educacionais e garantia da qualidade, convergência estrutural comum, consistência de sistemas, bem como compatibilidade, reconhecimento mútuo e transferência de graduações para facilitar a mobilidade.

O Tuning África foi adoptado como um possível instrumento para fazer avançar a agenda de harmonização da União Africana, em colaboração com a UE e através da Estratégia Conjunta África-UE. A implementação de uma segunda fase do Tuning foi um dos compromissos assumidos na Cimeira África-UE de 2014, em Bruxelas, como seguimento da fase-piloto de grande sucesso que teve lugar entre 2011 e 2013.

Na Cimeira África-UE de novembro de 2017 em Abidjan, os Chefes de Estado comprometeram-se a aprofundar a sua colaboração e o intercâmbio em matéria de educação, com vista a aumentar a empregabilidade dos jovens, tendo presente que o investimento na juventude e nas gerações futuras em África é um pré-requisito para construir um futuro sustentável. Neste contexto, serão encorajadas mais iniciativas concretas no campo da educação superior que visam aumentar a pertinência e a qualidade da educação e da formação.

Ao contribuir para a harmonização da educação superior em África, o Tuning África vai complementar o Erasmus+, o programa de mobilidade académica Intra-Africa e o sistema Nyerere, aumentando o re-

conhecimento das habilitações académicas e facilitando o intercâmbio e mobilidade dos estudantes e do corpo docente em todo o continente e com a Europa. Isto é essencial para adquirir capacidades e competências importantes para a empregabilidade e garantir uma oferta educativa pertinente e de qualidade. O diálogo sobre créditos e um sistema comum de créditos para a África é um dos mais importantes produtos da Estratégia Continental para a Educação em África.

O Tuning África proporcionou uma plataforma para o diálogo sobre a garantia da qualidade e a melhoria do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Foi fundamental conseguir que os académicos e os empregadores trabalhassem em conjunto e, particularmente importante nesta segunda fase, que houvesse um envolvimento ativo dos estudantes. O sucesso do Tuning África deve-se ao envolvimento de uma massa crítica de universidades e partes interessadas, à apropriação e ao empenho de todos os envolvidos, bem como a uma liderança transparente e credível.

A CUA e a CE agradecem a todos os peritos africanos e europeus envolvidos na publicação deste livro, que é resultado da iniciativa Tuning e Harmonização em África 2 da Parceria Conjunta África-UE.

Comissão da União Africana e da Comissão Europeia

Capítulo 1

Introdução

1.1. Histórico

A finalidade desta publicação é informar os avanços e resultados do Grupo da Disciplina de Formação de Professores de Tuning desde a primeira fase da iniciativa no continente africano.

A visão transformadora de Tuning em África tem levado à melhoria da área de ensino superior por meio da viabilização de graduados competentes, através da revisão do actual programa curricular, com a intenção de produzir conteúdo, contexto e pedagogia apropriados, que se enquadram, qualitativa e quantitativamente, aos requisitos do continente para a economia do conhecimento global do século XXI. De acordo com a UNESCO (citada em Lawson e Askill-Williams, 2007), em um mundo que está a mudar rapidamente, é necessário que os sistemas de ensino sejam reorientados a fim de dotar os graduados de competências genéricas e específicas, necessárias em diversos campos. Dentre as competências necessárias, encontra-se a habilidade de utilizar eficazmente tecnologias da informação e comunicação (TIC), a capacidade de aprendizagem independente, a capacidade de trabalhar em equipa, empreendedorismo ético, civilidade e lidar com a diversidade humana entre várias culturas.

A necessidade de rever, actualizar e melhorar os currículos do ensino superior africano resulta da constatação de que, se o sistema actual de oferta de educação não mudar, o continente vai continuar atrasado em

relação a outros continentes em desenvolvimento. Alcançar o desenvolvimento e mantê-lo depende muito de recursos humanos competentes. A propósito, a prática e a literatura disponível sobre o continente têm consistentemente reproduzido uma imagem negativa da produção e dos resultados do ensino superior africano (Brock Utne, 2000; MBA, 2017; Feredua-Kwarteng e Ofosu, 2018). Sem transformação, permanecem reduzidas as possibilidades de que a produção em África venha a contribuir significativamente para que o continente deixe de depender tanto de pessoas de outros continentes para alimentar e defender seu próprio povo, sistemas de gestão e estruturas económicas. Muitos sistemas de ensino superior em África incentivam o ensino voltado para a aprovação em exames, ao invés de capacitar as pessoas para produzirem graduados. Este tipo de educação é inútil num ambiente caracterizado por muito poucas oportunidades de trabalho, concorrência por emprego extremamente dura e elevada demanda por graduados criativos e inovadores.

Segundo Elumelu (2017), para os governos africanos superarem os problemas do continente, é necessário que tenham apoio do sector privado e que invistam na especialização de suas populações. Neste contexto, a especialização está directamente ligada ao tipo de graduados formados por e no sistema de ensino superior do continente. O Projecto Tuning África chegou num momento em que tal consciência e pensamento têm aumentado entre os africanos, independentemente do pequeno número de defensores destas ideias no momento.

As intervenções do Projecto Tuning África são tentativas de capturar as oportunidades disponíveis no continente, especificamente os jovens que crescentemente compõem a maioria da população do continente, devido às altas taxas de natalidade e menor mortalidade (ONU, 2017). As iniciativas também incluem acções para lidar com a necessidade de integração do continente, com vistas a formar uma região africana operacional e harmoniosa, através da mobilidade de estudantes e docentes como parte da troca e partilha de conhecimentos (capital humano), de modo a proporcionar um equilíbrio nos serviços das IES dos países. Para atingir estes objectivos, o projecto idealizou currículos baseados em competências e orientados para a investigação em sete áreas especializadas, nomeadamente agricultura, economia, geologia aplicada, engenharia civil, engenharia mecânica, medicina e formação de professores. Membros desses grupos especializados realizaram investigação em profundidade nas instituições de ensino superior (IES) de seus países para identificar a situação actual dos programas curri-

culares e listar as competências actualmente desenvolvidas entre os estudantes, bem como as competências que não estavam a ser desenvolvidas, apesar de reconhecidas pelos participantes da investigação e stakeholders da educação como competências necessárias para que os estudantes possam lidar com experiências da vida contemporânea no continente e em todo o mundo. Os participantes da pesquisa incluem estudantes, empregadores, administradores e outros stakeholders do ensino superior. Realizada a pesquisa, as competências foram determinadas, apresentadas e discutidas nos grupos especializados e em sessões plenárias, onde as competências genéricas e especializadas foram desenhadas para cada grupo especializado. Os detalhes das competências acordadas são apresentados mais adiante no presente documento. Membros do Projecto Tuning África foram unânimes em afirmar que se os sistemas de ensino superior em África efectivamente educarem os jovens africanos, através de currículos baseados em competências e baseados em resultados, os jovens contribuirão proactivamente para a transformação do desenvolvimento do continente.

O valor demográfico dos jovens africanos que representam a maioria dos estudantes das IES foi estabelecido a partir da constatação de que, em poucos anos, serão um quarto da população com idade inferior a 25 anos segundo o Relatório de Desenvolvimento Mundial (World Development Report, 2007). Juventude entre homens representa um potencial para maior produtividade. Se os currículos do ensino superior forem quantitativa e qualitativamente revistos para se adequarem às necessidades de desenvolvimento real, conforme as projecções do Tuning África quanto a benefícios decorrentes de ensino, aprendizagem e avaliação focado no resultado, há grandes possibilidades de que o sector de ensino superior em África se transforme e, conseqüentemente, aumente a probabilidade de alcance dos objectivos de desenvolvimento sustentável (ODSs) previstos para o continente africano. Jovens educados com as competências necessárias para fins de desenvolvimento irão garantir emprego nos sectores público, privado e de auto-emprego, onde valer-se-ão das experiências vividas na universidade para melhorar os serviços e maximizar a produtividade para atender pessoas, comunidades e a sociedade em geral.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Mundial (World Development Report, 2007), há três características-chave que contribuem para uma política de educação bem-sucedida, capaz de reverter o desemprego juvenil, que é um típico resultado do fracasso dos currículos actuais baseados em padrões. As características-chave são (1) aumento

das oportunidades para o acumulo e a preservação de capital humano - i.e. acesso à qualificação e educação formal; (2) reforço da capacidade dos jovens para tirar proveito das oportunidades de emprego; e (3) criação de programas e mecanismos capazes de munir os jovens com as ferramentas e/ou habilidades necessárias para ocupar as vagas de emprego existentes, bem como para desenvolver as próprias oportunidades de auto-emprego (Elder *et al.*, 2010). A formação de professores é central para políticas que visam maiores oportunidades de emprego para jovens em África hoje e no futuro. Portanto, as iniciativas de Tuning África são uma importante contribuição na tentativa de alcançar estes pré-requisitos identificados para o desenvolvimento do continente africano.

1.2. Participação no Tuning África e Língua de Instrução e Comunicação

O foco do Projecto Tuning África é todo o sistema de ensino superior no continente africano. No entanto, esse foco é absorvente no sentido de que os resultados do projecto destinam-se a alcançar e impactar todo o sistema de educação no continente. Graduados das universidades participantes que concluem com sucesso os programas de formação associados ao Tuning são educados e incentivados a difundir conceitos e metodologias Tuning junto daqueles que ainda não tenham recebido esta formação. Espera-se que mantenham vivo o diálogo do Tuning com aqueles que estão conscientes do Tuning para acções avançadas. Além disso, todas as universidades participantes no Tuning foram incentivadas a convidar outras IES e solicitar os membros de tais universidades. A formação em Tuning África pode assumir várias formas consideradas adequadas e eficazes para cada instituição em particular ou grupos de universidades.

A região austral de África está representada no Grupo da disciplina Formação de Professores do Projecto Tuning por Namíbia, Moçambique, África do Sul, Tanzânia e Zimbábue. Há um país da África Central, que é a República Democrática do Congo (RDC). A África Ocidental é representada por Camarões, Gabão e Nigéria. Por sua vez, a África do Norte é representada por Egipto e Etiópia. A Região da África Oriental é representada por Quênia, Uganda, Somália, Ruanda e Tanzânia, sendo que o último tem uma dupla pertença, no sentido de que, geopolítica e economicamente, opera com destino a e a partir de África Austral e Oriental. Os países que participam do Projecto Tuning África represen-

tam áreas caracterizadas por três das principais instituições histórico-linguísticas estrangeiras/coloniais, ou seja, anglófonas, francófonas e lusófonas, bem como países de língua árabe da África do Norte, como Egito e Etiópia. Para maior eficácia, a facilitação da tradução é um elemento-chave nas reuniões e na elaboração de documentos do Tuning. Esta situação faz com que, para o Tuning, a questão da língua seja um desafio fundamental e, conseqüentemente, um aspecto com o qual o continente africano precisa abordar. Quando divagamos, nos perguntamos se a África precisa de uma linguagem local comum e, em caso afirmativo, como os países africanos entrariam em acordo quanto a esta língua? Caso negativo, porque será que o continente deveria continuar a tomar emprestado línguas das antigas potências coloniais, quando a língua é uma das ferramentas utilizadas para manter as condições de dependência no continente?

1.3. Tuning Trabalha com IES por Meio de Diversos Formatos

Apesar de a maioria das universidades representadas no Projecto África Tuning serem convencionais, há também universidades que oferecem cursos através da modalidade de educação à distância. As universidades representantes são, especificamente, a Universidade Aberta da Nigéria e a Universidade Aberta da Tanzânia. O sector de educação à distância também é representado através da participação do Conselho Africano para Educação à Distância (ACDE, na sigla em inglês), que é um organismo profissional de educação à distância em África e na Universidade Virtual Africana (AVU, do inglês African Virtual University). Actualmente, a aprendizagem aberta, à distância e online são consideradas meios eficazes para aumentar o alcance da formação e educação formais, através do emprego de estratégias flexíveis, que atraem estudantes de programas formais, informais e não formais. Estratégias flexíveis permitem a integração de materiais em suporte impresso, acesso a centros de estudo remotos e componentes presenciais (OIT, 2012).

Ademais, maior acesso a oportunidades de educação online possibilitado por tecnologias de informação e comunicação (TIC), espaços com internet, disponibilidade e acesso a cursos online gratuitos, tais como os Recursos Educacionais Abertos (OERs, do inglês Open Education Resources) e Curso Online Aberto e Massivo (MOOCs, do inglês Mass Open Online Courses), que são cursos online gratuitos para todos, fornecem oportunidades acessíveis e flexíveis para qualquer um

aprender e adquirir conhecimentos, habilidades e valores necessários para necessidades específicas que podem ser individuais ou de grupos de pessoas. OERs e MOOCs acrescentam valor para a educação aberta e à distância, e levam a maior parte das universidades a oferecer opções de aprendizagem que misturam formatos aberto e online. OERs e MOOCs também atraíram pessoas e grupos que estudam de acordo com suas necessidades especializadas de conhecimento, habilidades ou valores, para as quais não precisam de certificação, mas seguem este tipo de formação para estarem preparados para se dedicar e produzir onde quer que venham a trabalhar ou prestar serviços. Há também os que seguem tais programas educativos só pelo lazer. Por estes motivos, uma das competências genéricas determinadas no Tuning é assegurar que todos os graduados em IES detenham habilidades suficientes em informação e comunicação (TICs), de modo que possam avaliar as informações de que necessitam para a educação e para a melhoria de sua qualidade geral de vida. Em geral, formas de educação aberta, à distância e online têm mostrado grande potencial para um número crescente de professores em toda a África. Também gera mais oportunidades para a provisão de outros campos na educação.

Inclusão do Ensino Técnico e Profissional (ETP) no Projecto Tuning

O foco no ensino técnico e profissional (TVE) é susceptível de assumir maior proeminência no futuro do continente africano (UNESCO, 2016). O ETP tem grande potencial para satisfazer as necessidades dos jovens em termos de educação, bem como as necessidades económicas dos países em África. A formação de professores para ETP é representada por faculdades especializadas na Universidade de Ciências e Tecnologia de Adama (Etiópia), e na Universidade de Nigéria, Nsukka (Nigéria). Outras universidades também estão a começar a reconhecer a necessidade de oferecer cursos especializados para professores de ETP. Esta necessidade é fundamentada na percepção de que cursos de ETP em África focalizam-se consistentemente na formação prática; cujos resultados positivos têm sido evidenciados na capacidade dos graduados do ETP para encetar iniciativas de auto-emprego de sucesso. O ETP é diferente daquilo que a maioria dos graduados aprende em universidades tradicionais, cujos programas académicos de base teórica fazem com que seus graduados dependam em grande parte de emprego formal nos sectores público e privado. Infelizmente, as oportunidades de emprego nestes sectores estão a diminuir gradualmente no conti-

nente. Sem conseguir emprego, os graduados ficam desiludidos e recorrem a comportamentos negativos e desperdício de recursos, contrário às expectativas sociais. Iniciativas do Tuning África se abriram para currículos conjuntos com promoção de cursos de ETP. O primeiro deles é o Mestrado em Tecnologia Educacional, originalmente, adaptado da Universidade de Nigéria, Nsukka (UNN), que passou a ser oferecido na Universidade Aberta da Tanzânia, Universidade de Makerere e UNN. Acreditamos que esta iniciativa contribua para um futuro brilhante para o ETP no ensino superior de África.

1.4. A essência do Projecto Tuning África

A essência do projecto é garantir que as IES tenham conhecimento dos conceitos e metodologias de concepção de currículos, ensino e avaliação de estudantes tendo como foco o alcance dos resultados de aprendizagem desejados (ILOs de Intended Learning Outcomes) para o sistema de ensino superior. Esta abordagem liga os processos de educação à relevância dos estudantes seguirem estudos universitários. O currículo baseado em competências, que é a base do Projecto Tuning África, traz uma mudança do paradigma, de simples memorização ou educação bancária (Freire, 1984; Hooks, 2000), para o desenvolvimento da capacidade do estudante ou sujeito-aprendente transcender as práticas mundanas e ir além do que o professor e a literatura fornecem, vindo a aprender de outra maneira, i.e., por meio de questionamento e identificação de problemas reais/experimentais que existem na sociedade, com busca de soluções práticas para os problemas identificados. Isto é possível quando o currículo é concebido com o completo envolvimento de múltiplos stakeholders na educação e através de uma análise situacional para determinar o que os estudantes precisam saber, fazer e ser durante e após seu estudo. Para o África Tuning, esta percepção é crítica para adopção de currículos apropriados e eficazes, que orientam os professores a envolver os estudantes na produção de conhecimento e desenvolvimento de competências e valores de forma colaborativa, promovendo harmonia no trabalho para o bem de todos.

A participação no projecto parte de convite para que universidades interessadas venham a candidatar-se. Em seguida, as instituições fazem a candidatura de participação e aquelas que se qualificam devem nomear um membro ou membros para se juntar a outros em grupos de cursos académicos especializados em Tuning. Como mencionado ante-

riormente, até agora há sete grupos participantes, sendo que cinco começaram durante a primeira fase do projecto (Tuning África I) e dois juntaram-se na segunda fase (Tuning África II).

Estrutura da formação de professores

Os programas de formação de professores em África são muito diversos. Antes da implementação das entidades reguladoras em alguns países, todas as escolas superiores de professores eram altamente autónomas, seguindo apenas os objectivos do proprietário da escola. Mesmo dentro de cada país, havia grande diversidade em termos de formação de professores. Por exemplo, na Nigéria havia Escolas Superiores de Professores de Nível III, Escolas Superiores de Professores de Nível II, Escolas Superiores de Professores de Nível Avançado, Escolas Superiores de Educação, Institutos de Educação, um Instituto Nacional de Professores e Faculdades de Educação em universidades. Actualmente, a Escolas Superiores de Nível III, Nível II E Escolas Superiores de Professores foram progressivamente suprimidas na Nigéria. A mais baixa qualificação de ensino hoje é o Nigeria Certificate in Education (NCE) obtido em Escolas Superiores de Educação. Todos os professores de escolas secundárias devem ter o nível de graduação. Processos semelhantes de reforma podem ser vistos em todo o continente africano, com uma redução do número de níveis institucionais visto que os países estão a empenhar-se para constituir força de profissionais do ensino onde todos os professores tenham graduação.

Contexto e desafios nos programas de formação de professores em África

A formação de professores em África enfrenta muitos desafios derivados sobretudo do contexto em que educação deve ser oferecida no continente. Embora o colonialismo tenha começado a arrefecer na década de 1960, com os países a sucessivamente alcançarem a independência, seu legado permaneceu, alimentado em parte pelo desejo de antigas administrações coloniais de ajudar a desenvolver espaços educacionais que até então não tinham fornecido. Durante o período colonial, a educação era destinada a populações minoritárias, de modo que, aquando das independências, os países viram-se confrontados com a necessidade de aumentar as oportunidades de educação para a maioria dos seus cidadãos. Invariavelmente, as matrículas escolares

criaram. Por exemplo, no Zimbábue, «o número de escolas secundárias aumentou 245% ao passo que as matrículas cresceram 100% no ano após a independência [em 1980]» (Governo do Zimbábue, 1987; Zengeya, 2011, p. 16). O número de candidatos escolares aumentou «de 5.400 em 1980 para atingir o pico de 185.730 em 2001» (Zengeya, 2011, p. 17; Governo do Zimbábue, 1987, 1993, 2003, 2005). O Zimbábue é um exemplo do que aconteceu em muitas antigas colónias no momento em que se tornaram responsáveis pela provisão de educação para todos os seus cidadãos. No entanto, o modelo de ensino adoptado era normalmente o mesmo da herança colonial, que podia ou não ser adequado ao contexto africano.

Sempre houve e ainda há formas tradicionais de ensino enraizadas em todas as culturas africanas. Historicamente, a aprendizagem por meio do trabalho foi a principal estratégia para o desenvolvimento de habilidades. Mesmo hoje, com o advento da aprendizagem institucional, este método não se dissipou. O conteúdo de aprendizagem por meio do trabalho surge das realidades socioculturais e económicas da comunidade. Actualmente, pode-se dizer que este sistema tem traços importantes da aprendizagem centrada no estudante que muitos países introduziram com as reformas curriculares. Também apresenta laços estreitos com ETP. Uma discrepância pode ocorrer ao nível da formação de professores na medida em que a ênfase na aprendizagem por meio de livro e o foco no conhecimento declarativo em detrimento do funcional tornaram-se preponderantes em alguns países, com escassa ligação a aprendizagem por meio do trabalho. O Tuning África introduz e enfatiza uma provisão baseada em competências e nos resultados pretendidos na sua abordagem do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Esta perspectiva alinha-se com a preparação dos estudantes para transferirem o que tiverem aprendido nas IES para seus ambientes de vida, seja no trabalho, em casa ou na comunidade.

Elevada demanda por educação

A demanda por educação não é uma questão simples. Experiências recentes mostram que pessoas que estudaram têm mais oportunidades de emprego; tanto o auto-emprego como o emprego nos sectores público e privado. A falta de educação ou a educação limitada são um dos principais factores que levam ao desemprego e o subemprego. Em vários países africanos, muitos jovens abandonam a educação em tempo inteiro e caem directamente no desemprego. Este é um

problema complexo, mas parte da solução pode consistir em ter escolas que ofereçam uma educação mais voltada para o trabalho, capacitando os jovens em línguas, aritmética, trabalho em equipa e habilidades técnicas que irão dar aos jovens as ferramentas necessárias para entrada no mercado de trabalho ao concluírem cada ciclo dos sistemas educacionais. No Egito, por exemplo, aproximadamente 600.000 jovens deixam a escola todos os anos, sendo que há apenas 200.000 postos de trabalho disponíveis (Kendzia, 2012) - um problema de infra-estrutura económica. A situação é agravada por incompatibilidade de habilidade, o que coloca os jovens diante de uma barreira permanente na transição da escola para o trabalho, visto que os empregadores deixam de contratar jovens.

De modo similar, a falta de competência restringe consideravelmente a criação de negócios. Resultados de um estudo sobre transição escolar (School Transition Survey) em 2007 mostram que 60 a 70 por cento de todos os empregadores entrevistados queixaram-se que pessoas que procuram emprego pela primeira vez não possuem habilidades apropriadas para o trabalho (Angel-Urdinola *et al.*, 2010).

Os relatórios dos países apresentados nos grupos de Formação de Professores mostram que dois países africanos têm estratégias sólidas de formação de professores profissionais para melhorar o desempenho escolar em termos de emprego. A Nigéria é um exemplo de país que tem investido muito em ETP. Da mesma forma, a Etiópia está a investir em instituições especializadas na formação de professores técnicos.

Em praticamente todos os países africanos, as comissões de investigação fizeram recomendações para rever, modernizar e alargar o alcance dos currículos de formação de professores para fazer frente aos novos desafios. Em relação à reforma curricular, Posner, Hewson e Gertzog (citados em Chiromo, 2011) disseram no seu modelo de 1982 para reforma curricular:

Quatro condições devem ser satisfeitas para a implementação com êxito de uma reforma curricular: os *stakeholders* (alunos, pais, empregadores e educadores) devem estar insatisfeitos com o currículo existente e começar a agir por um currículo alternativo; o currículo alternativo deve ser inteligível para que os *stakeholders* o aceitem, ou seja, deve fazer sentido para as elas; o currículo alternativo deve ser plausível e parecer capaz

de resolver os problemas gerados pelas suas versões anteriores; e o currículo alternativo deve ser frutífero, dando origem a novas áreas de investigação. (p. 43)

O modelo de quatro pré-requisitos de Posner, Strike, Hewson e Gertzog para reforma curricular articula-se como Projecto Tuning África, pois este projecto foi iniciado como resposta às preocupações com o programa curricular actual em África e em outros lugares que não atendiam às demandas de competências requeridas para a economia do conhecimento global do século XXI. A nova economia opera em condições que requerem competências complexas e múltiplas, inseridas em operações interconectadas com novas tecnologias da informação comunicação (TIC), conectividade com a internet, disponibilidade volumosa e inédita de informações online, multiculturalismo, demanda mundial por democracia e igualdade, concorrência severa por emprego, concorrências comerciais, entre outras demandas.

Língua de instrução

África é um continente onde, por vezes, há literalmente dezenas de línguas maternas num mesmo país. Por exemplo, quase todos os senegaleses falam uma língua nativa, sendo que o Wolof é mais amplamente utilizado. Cerca de 50.000 europeus (principalmente franceses), libaneses e vietnamitas residem em Senegal, principalmente nas cidades. No entanto, a escolaridade dá-se na língua oficial francesa e os planos actuais prevêem a introdução do inglês como língua de instrução no nível primário. Camarões (www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html, 2010) também apresenta uma população variada, composta por 24 grupos linguísticos africanos principais e mais de 279 grupos étnicos com um dialecto diferente, bem como quatro idiomas coloniais – árabe, inglês, francês e alemão. Raramente se adopta as línguas nativas como línguas de instrução desde o nível da educação infantil até o nível universitário, como acontece em alguns países desenvolvidos, embora seja incorrecto afirmar que países como o Reino Unido ou França, por exemplo, tenham apenas uma língua, nativa ou não.

Frequentemente, a língua colonial é adoptada como língua de instrução visto que nenhuma das línguas nativas está suficientemente desenvolvida para ser empregue como língua franca. O Swahili é um caso diferente a ser considerado, pois foi desenvolvido a partir de um

crioulo que se desenvolveu com o passar do tempo na África Oriental pré-independente, tendo sido posteriormente objecto de investigação e desenvolvimento consideráveis, de modo a acomodar as linguagens académica e económica. O Swahili tem tido um bom desempenho, conforme relata Maya Kiesselbach (2012):

Com base na sua investigação sobre uso de tecnologia da informação e comunicação por docentes e estudantes (TIC) na Universidade de Dar es Salaam Torill Aagot Halvorsen relata um aumento gradual no uso online para fins académicos de kiSwahili, embora o inglês continue predominante como meio de instrução no ensino superior na Tanzânia. A autora aponta para um legado colonial considerável como explicação para sua influência contínua nas línguas e na educação moderna.... Halvorsen defende o emprego do kiSwahili como língua de instrução nas universidades da Tanzânia, bem como a introdução de inglês como disciplina de língua estrangeira. Esta medida acabaria com a discriminação contra alunos que actualmente têm de assistir aulas e fazer trabalhos numa língua que não dominam.

A língua pode ser uma barreira para muitos estudantes africanos visto que não conseguem ter acesso ao currículo. Neste sentido, em sua defesa do kiSwahili, Halvorsen argumenta que «sem a barreira da língua, os alunos poderiam extrair um conteúdo muito maior nos seus estudos. (p. 309)

O Zimbabwe é outro país onde a língua de instrução forma uma barreira contra a educação. De acordo com Chisaka (2011), dentre as dinâmicas sociais que desfavorecem as crianças e que negam-lhes acesso à educação «temos a prevalência da língua inglesa como um meio de instrução no sistema de ensino do Zimbabwe. Com a linguagem do capital transnacional no comando e o seu domínio sendo usado como medida para avaliar o conhecimento e as habilidades que uma pessoa possui para realizar actividades económicas, a maioria fica entregue à pobreza e privação» (p. 4). A propósito desta questão, um professor em formação no Uganda comentou: «Na faculdade, aprendemos a ensinar a ler em inglês, mas prefiro ensinar leitura em Luganda porque a maioria das crianças em idade para entrar no ensino primário vêm para a escola com domínio desta língua» (Tuning, 2013 p. 180).

Um factor limitador é o altíssimo custo de desenvolvimento da linguagem, além do custo concomitante da produção dos materiais. Os alunos que chegam ao ensino superior devem adquirir a capacidade de ler literatura em algumas das principais línguas do mundo. Alguns pais e muitos alunos podem desejar aprender uma língua mundial. Conforme observado acima, o Senegal vai introduzir inglês nas escolas, medida que também está a ser avaliada no Gabão - ambos países têm muitas línguas nativas e o francês como língua estrangeira oficial. A questão da língua é importante, mas basta salientar que é um problema que precisa ser tratada como uma das iniciativas Tuning África.

Recursos e infra-estrutura

Outro desafio —não só para o ensino superior, mas para todo o sistema de educação em África— tem sido os recursos e infra-estruturas limitados. A maioria dos países africanos sofre com dificuldades económicas resultantes da contínua dependência numa economia global desequilibrada. Nesta economia, África tem sido desfavorecida devido a seu histórico colonial e neocolonial, o que sujeita o sector de educação a restrições contínuas em matéria de orçamento e demais recursos. Omwami e Keller (2010) discutem esta questão do desafio económico de maneira eloquente. Argumentam convincentemente os autores que

o financiamento é um pré-requisito para dar acesso à educação pública. Nações africanas assinaram a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que garante, entre outras coisas, o acesso universal à educação até o ano 2015, porém, até hoje, tal como foi o caso em 1990, um número significativo de crianças permanece fora da escola.

A falta de financiamento tão-pouco poupa o ensino superior, um sector que também foi afectado negativamente.

Omwami e Keller (2010) analisam dados do Instituto de Estatística da UNESCO (2007) em relação a trinta e seis países para demonstrar a diferença entre a taxa líquida de matrícula e de matrícula bruta, sendo que a segunda é inferior à primeira. As estatísticas da UNESCO mostram que o crescimento económico de vinte e cinco países (Benim, Burundi, Ca-

marões, Chade, Comores, Congo, Costa do Marfim, Eritreia, Gabão, Gana, Guiné, Quênia, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Namíbia, Níger, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Serra Leoa, África do Sul, Suazilândia, Togo, Zâmbia e Zimbabwe) foi fraco entre 1999 e 2004. Sete destes países apresentaram crescimento económico negativo em 1999 e 2000. Até 2004, houve uma melhora em apenas dois dos sete, Comores e Zimbabwe, que ainda registaram crescimento negativo de -0.24 e -3.80 respectivamente. Com economias em tamanha dificuldade, é pouco provável que a educação receba financiamento adequado. Também não surpreende que as alocações orçamentárias em vários países africanos tenham enfrentado grandes desafios (Omwami e Keller, op. cit.).

Um financiamento adequado para a educação é muito importante. Para levar a cabo um desenho, um desenvolvimento e uma implementação apropriados para o programa, as IES necessitam de grandes investimentos para assegurar sua capacidade de, por exemplo contratar e reter pessoal competente, comprar ou desenvolver livros ou outros tipos de texto apropriados e de alta qualidade, materiais eficazes, tais como hardware e software de TIC, equipamentos de ciência, móveis, bibliotecas electrónicas fiáveis, laboratórios e respectivo equipamento, salas de conferência, refeitórios e dormitórios, bem como abastecimento de suprimentos alimentares e água limpa, etc. Todos estes recursos são pré-requisitos para a oferta de educação de qualidade e o alargamento significativo do sistema de educação de qualquer país.

Membros dos Seminários da Estratégia Conjunta África-União Europeia recomendaram maior mobilidade de pessoal e de estudantes a fim de se garantir um maior intercâmbio e partilha de ideias, conhecimentos, talentos, instalações e actividades. Uma maior mobilidade de funcionários e estudantes também incentivaria a publicação, a investigação e as consultorias que abordam ou expõem os desafios comuns e criam oportunidades a serem aproveitadas. Esta actividade melhorada é essencial, pois a contribuição da África em termos de investigação e publicação é a menor no mundo, com percentual de apenas 1 ponto. Colaboração em iniciativas de investigação e publicação incentivariam mais contribuições do continente nesta área. Se houvesse maior facilidade de movimento, de realização de investigações ou publicações e maior disponibilidade de recursos relevantes, seria muito significativo, importante e benéfico para o continente. Muitas IES são criações recentes; as IES mais antigas e com mais experiência podem orientar as novas instituições e, simultaneamente, partilhar das inovações que as instituições mais recentes adoptarem e que podem ser adaptadas às necessidades próprias das

instituições mais antigas. Independentemente do ponto de vista, o financiamento continua a ser crucial para que a toda investigação, crescimento e desenvolvimento significativos possam vir a se tornar realidade tanto em universidades novas quanto antigas.

A possibilidade do Projecto Tuning proporcionar caminhos para mobilidade de docentes e de estudantes, através da cooperação UE-UA na educação e formação, vai ao encontro desta necessidade premente. Até agora, vários membros de Tuning ganharam bolsas do programa ERASMUS Mundus. Prevê-se que esta forma de colaboração seja reforçada e busque mais fontes de financiamento para transformar a educação do continente.

Participantes do Grupo da Disciplina de Formação de Professores do Projecto Tuning reconheceram que as deficiências supracitadas do sistema são de conhecimento geral, contudo a maioria de países em África tem prioridades concorrentes no tocante à sustentabilidade das operações sócio-culturais, um facto igualmente reconhecido pela UNESCO (2010). Muitas IES em África não conseguiram atingir os padrões esperados. Em muitos casos, o corpo docente não dispõe de nível de formação adequado – ou nem se beneficiou de capacitação pedagógica necessária para o seu desempenho profissional. Alguns docentes exercem sua profissão durante períodos muito longos, com pouca ou nenhuma formação em serviço. Muitos ainda precisam de formação ao nível de doutoramento para poder continuar a leccionar em IES. Como ocorre com educadores em todos os países, há restrições orçamentais no financiamento público voltado para investigação, o que faz com que poucos docentes do ensino superior tenham apoio financeiro suficiente para realizar investigações capazes de disseminar as transformações, inovações e melhorias, ao mesmo tempo em que vão ao encontro dos requisitos de desenvolvimento a nível local, regional e global.

Tecnologia da informação e comunicação (TIC) para a aprendizagem

Apesar do acesso limitado à conectividade ou até mesmo electricidade em muitos países africanos, há grande demanda para que as TIC sejam um recurso de aprendizagem. Com efeito, muitas vezes, as TIC são a maneira mais eficaz de aumentar o número de professores no nível de entrada e para promover o desenvolvimento profissional do pessoal docente através de programa de formação em serviço.

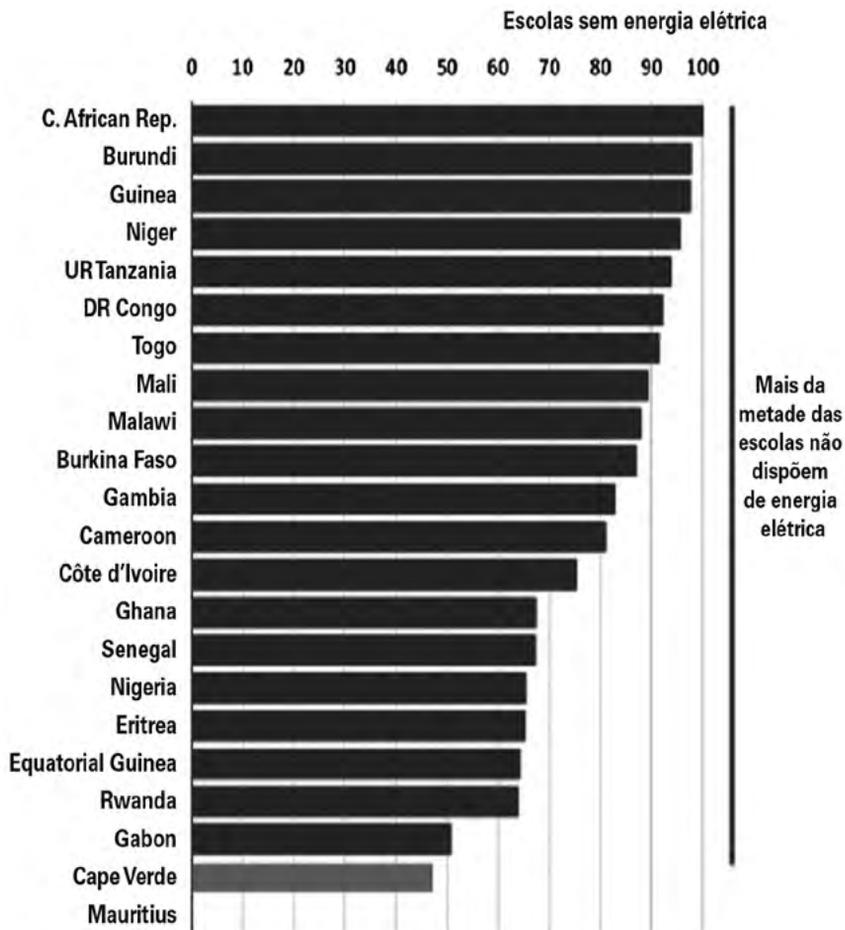
As TIC continuarão a moldar e a determinar a direcção e a forma em que a formação de professores ocorre, ainda que não se saiba exactamente como isso vai acontecer. Há muitos desafios em África. A questão da banda larga, o agravamento da exclusão digital, bem como a exclusão intra-institucional e problemas com infra-estrutura adequada para o funcionamento das TIC (tais como o fornecimento, fraco e/ou irregular, de electricidade), tudo faz com que o acesso seja problemático. O elevado custo de computadores e da Internet somam-se às causas de inacessibilidade.

Em muitos países, não há garantia de fornecimento estável de electricidade, especialmente nas zonas rurais. Consequentemente, em muitos lugares, a educação à distância depende de suporte em papel e sessões presenciais.

No entanto, como o uso telemóveis está a popularizar-se rapidamente, esta tecnologia vem sendo cada vez mais empregada com sucesso em alguns países para fins de formação de profissionais. Um exemplo é o êxito da Suécia na formação de enfermeiras para o uso de novos equipamentos. Actualmente, os telemóveis têm mais funcionalidades do que no passado e seu preço não é mais proibitivo. Portanto, representam uma tecnologia promissora para o futuro crescimento, expansão e alcance alargado da educação.

A Figura 1 indica uma era em que a utilização de TIC para ensino e aprendizagem pode vir a ser amplamente recomendada, pois há muitas escolas em África onde o fornecimento de electricidade básica é altamente limitado. Mesmo em universidades, a conectividade com a internet pode ser intermitente. Contudo, grande parte das informações educacionais está online, o que faz com que a conectividade seja um imperativo para o sector de formação de professores, especialmente em universidades.

Conforme observado na Figura 1, até mesmo universidades não dispõem de instalações muito básicas, como electricidade e acesso à internet. Isto é ainda pior no caso de escolas primárias e secundárias. As instalações são precárias, há poucos livros didáticos e faltam infra-estruturas desenvolvidas, para não falar do acesso a Internet e de computadores para as crianças usarem para aprenderem e explorarem o mundo. Em muitas zonas rurais, o cenário em que se dá a educação são as sombras das árvores. Quando há um edifício escolar, as crianças frequentemente têm que se sentar no chão, pois não há mobília moderna, como mesa, carteira ou cadeira.



Fonte: UNESCO (2011).

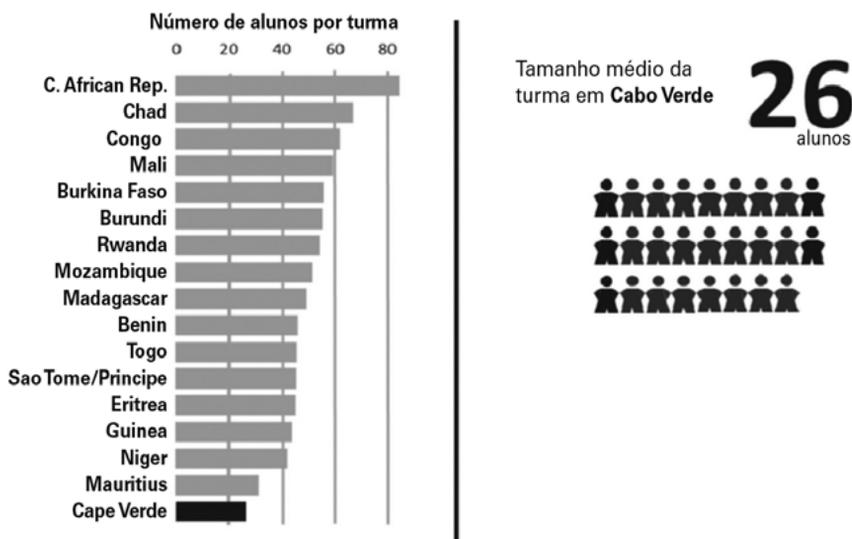
Figura 1

Disponibilidade de electricidade em escolas de vinte e duas nações africanas

Apesar das limitações na conectividade e fornecimento de energia mencionados, os problemas questões estão a melhorar e a formação de professores deve olhar para a frente não para trás. Os professores devem ser treinados de tal forma a dominar a informática para que possam instruir e orientar seus próprios alunos quanto ao uso de tecnologias.

Disponibilidade do professor

Nos esforços para alcançar a educação primária universal, tal como prevê um dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, reconhece-se cada vez mais a urgência de focalizar a formação de professores para responder à demanda por mais de 1 milhão de professores qualificados necessários para o alcance do objectivo na África Subsaariana, bem como para reverter experiências de educação de baixa qualidade relatadas nas escolas. Actualmente, apenas cerca de um terço dos professores estão qualificados para leccionar. Esta escassez de professores qualificados também significa que o ensino secundário e terciário deve ser melhorado para gerar uma coorte educada de graduados (Griffin, 2012). A Figura 2 compara o tamanho das turmas em países africanos.



Fonte: UNESCO (2011).

Figura 2

Comparação do tamanho das turmas em dezassete países africanos

1.5. Tamanho da turma: como os países africanos estão a comportar-se?

O desemprego de professores em alguns países africanos e a escassez de professores em outros é um verdadeiro problema. Como ilustra a Figura 2, o tamanho das turmas é demasiado grande em alguns países. Isto não depende apenas do nível de emprego dos professores, mas, em muitos países, tem a ver com a necessidade dos professores terem vários empregos, pois o salário de um único trabalho é demasiado baixo para sustentar uma família. Este facto também afecta os estudantes em muitos lugares onde as demandas da economia local podem leva-los a ausentarem-se da escola. As raparigas podem ser particularmente afectadas pela escolaridade esporádica, pois têm de assumir responsabilidades domésticas que são tradicionalmente atribuídas às mulheres, bem como devido a outros limites que podem influenciar as famílias a autorizarem ou não a sua ida à escola.

Preservação e partilha de boas práticas

Um desafio para os programas de formação de professores em África é identificar e documentar as «boas práticas», que poderiam ser adoptadas ou adaptadas por outras localidades, sem que fosse necessário recorrer à reinvenção da roda. Em todo o continente africano, grandes esforços têm sido envidados não só para melhorar a qualidade dos programas de formação de professores, mas também para identificar e desenvolver boas práticas que possam ser de uso e aplicação geral. Ainda assim, a formação de professores não é de forma alguma uniforme. Dentro de e entre as nações, há variações na estrutura e na organização, bem como no modo de implementação do programa curricular. Noutro nível, instituições individuais de formação de professores procuram aplicar aquilo que acreditam ser a melhor maneira de produzir professores, determinando como devem trabalhar e adaptando o programa curricular mais largo de modo a traduzir sua própria visão e missão. Tudo aquilo que faz sentido, funciona, produz resultados, é eficaz e é eficiência resume-se na expressão «boas práticas».

O projecto de harmonização da União Africana, com apoio de projectos como o Tuning, cria uma oportunidade para sistematicamente se documentar as boas práticas em matéria de formação de professores, e disponibiliza-las gratuitamente para todos.

Observações gerais

Não obstante o facto de os programas de formação de professores em África terem muitos desafios, é gratificante ressaltar que nenhum destes desafios é insuperável. O desafio de contexto e de conteúdo, a questão da diversidade, a língua de instrução, o financiamento e até mesmo a reforma curricular estão a ser gradualmente tratados por cada país.

Em praticamente todos os países do continente, comissões e relatórios recomendam a revisão e a modernização dos programas curriculares, com alargamento do programa curricular para formação de professores. Muitos desses relatórios enfatizam a necessidade de os professores aprenderem a analisar e reflectir, com maior articulação entre teoria e prática. Alguns ressaltam a necessidade de dar maior valor e relevância para a prática de ensino, ao passo que outros, condizentes com os objectivos de Harmonização e do Tuning, requerem uma abordagem mais baseada nas competências para ensino e aprendizagem e avaliação de qualidade. Ainda, outros sugerem experimentação com formas mais diversificadas de desenvolvimento profissional apropriadas a uma abordagem baseada em competências.

O contexto africano é comunitário na medida em que as coisas são feitas, criadas e partilhadas conjuntamente. Esta abordagem poderia encontrar-se reflectida nos programas de formação de professores. O ideal actual é que «o papel do professor na sala de aulas mudou, pois deixa de desempenhar o papel primário daquele que dá informações para tornar-se facilitador, guia e aprendiz». Enquanto facilitador, o professor proporciona experiências e ambientes de aprendizagem ricos e necessários para o estudo colaborativo. O professor também deve actuar como um guia - um papel que incorpora mediação, modelagem e instrução. Muitas vezes, o professor também é um aprendiz e co-investigador, juntamente com os alunos», de acordo com «The Implementation Guide to Student Learning Support in the Classroom...» de Adelman e Taylor (2006, p. 65). No contexto em que valores comunitários africanos de trabalho colaborativo e do guia do Adelman e Taylor, como suportes para a aprendizagem dos alunos, que alteram o papel do professor, que passa a co-aprendiz e co investigador em África, haverá alta probabilidade para mudanças drásticas no ambiente de aprendizagem escolar no continente.

Geralmente, a tomada em consideração do contexto Africano levou ao conceito e prática de Ubuntu nas discussões do projecto piloto de

Tuning, tanto no Grupo da disciplina Formação de Professores, como em outros grupos especializados do projectos. O conceito do Ubuntu dá-se de diversas formas e em muitas sociedades em África. Desmond Tutu, presidente da Comissão da Verdade e Reconciliação na África do Sul, definiu a filosofia do Ubuntu como uma metodologia para a reconciliação: de acordo com o Bispo Tutu – uma pessoa que pratique o Ubuntu está aberta e disponível aos outros, reconhece os outros, não se sente ameaçada pela capacidade dos outros, tem uma auto-confiança decorrente do saber pertencer a um todo maior, que é diminuído quando outros são humilhados ou diminuídos, quando outros são torturados ou oprimidos.

Em 2008 o Bispo Desmond Tutu adicionalmente explicou o ubuntu nos termos seguintes:

Um dos ditos em nosso país é o Ubuntu - a essência de ser humano. O Ubuntu fala particularmente sobre o fato de que você não pode existir como um ser humano isoladamente. Fala sobre nossa interconexão. Você não pode ser humano sozinho, e quando você tem essa qualidade - Ubuntu - você é conhecido por sua generosidade.

Pensamos em nós com demasiada frequência como indivíduos apenas, separados uns dos outros, enquanto vocês estão conectados e o que você faz afecta todo o mundo. Quando você faz bem, isto se espalha; é para toda a humanidade.

A filosofia Ubuntu origina-se de um idioma africano que diz que «uma pessoa é uma pessoa por causa dos outros» ou «Existo graças aos outros». A filosofia Ubuntu reforça as noções de «comunidade» ou «aprendizagem comunal» que podem ter relação com as reformas de formação de professores. O nível de consciência em relação aos «outros» ou ao «outro» presente no conceito de Ubuntu articula-se estreitamente com os recentes conceitos de educação por pares ou comunidades de aprendizagem, onde os alunos não vêem o professor como única fonte de conhecimento, mas também aprendem com colegas e membros da comunidade. Nas escolas que enfatizam a educação baseada em competências, os alunos aprendem que a sobrevivência deve-se à participação em comunidades de aprendizes.

1.6. Conclusão

O capítulo trouxe informações de base sobre uma série de coisas que foram importantes para o desenvolvimento de uma narrativa sobre o Projecto Tuning África e suas operações. Destacou-se a essência e as práticas do projecto. Sua missão de apoio a governos africanos e IES, voltada especialmente para a transformação dos cenários actuais como meio para realizar mudanças nos currículos, de modo a transformar currículos centrados no professor em currículos centrados no aluno, o que configura um salto da aprendizagem guiada por objectivos para aprendizagem baseada em competências. A efectiva execução do projecto deverá levar a cumprir a missão de alimentar nações africanas com os recursos humanos competentes. Há uma necessidade formar graduados no ensino superior capazes e confiantes, que trabalham com conhecimentos, habilidades e valores suficientes para a maximização da produção nos locais de trabalho – privado, público e auto-emprego. Dentre os desafios que o Tuning provavelmente continuará a encontrar, está a língua como barreira à instrução. No entanto, existem também vários elementos positivos e que são favoráveis ao Tuning, como a inclusão do ensino superior com experiência diversificada nos seus modos de operação de educação (aberta, à distância, online, bem como técnica e profissional). Trata-se de valor acrescentado ao Projecto Tuning África, pois instituições online, abertas e à distância trazem oportunidades mais amplas para sistemas educativos flexíveis com alcance em massa, e a ETP é uma oportunidade para os jovens cujas possibilidades de aceder ao ensino superior são limitadas em sistemas de formato tradicional. A ETP também possibilita experiências de pedagogia de ensino no campo prático, o que prepara os graduados para o trabalho/emprego. Os sistemas de ensino superior provavelmente vão ganhar muito com essas experiências.

Capítulo 2

Definição de Competências Gerais: uma Perspectiva Temática

2.1. Introdução

Devido à sua percepção do ensino baseado em competência enquanto abordagem baseada nos resultados, que «incorpora modos de ensino e avaliação, concebidos para avaliar o domínio de aprendizagem por parte dos estudantes, através da demonstração de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e comportamentos necessários para o nível desejado» (Gervais, 2016, p. 99), o Projecto Tuning África organizou as competências em duas categorias. Uma das categorias reúne todas as competências que os estudantes trabalham para desenvolver, independentemente da área de especialização que seguem. No Tuning, esta categoria foi rotulada como 'competências genéricas'. A segunda categoria de competências constitui todas as competências voltadas para campos especializados de estudo, que requerem atributos especializados de um indivíduo para que ele ou ela execute adequadamente e obtenha os resultados específicos, de acordo com requisitos de áreas específicas. As competências específicas de campo foram chamadas de 'competências específicas da disciplina'.

A categorização e identificação das competências resultaram de um processo de pesquisa realizado pelo Tuning, que envolveu membros de todas as instituições participantes do Tuning África. A pesquisa incluiu um corte transversal de partes institucionais interessadas, como

foi destacado no primeiro capítulo. Primeiro, os resultados foram analisados individualmente em cada instituição para apresentação ao Tuning e, mais adiante, nas reuniões gerais de Tuning África. As categorias derivadas da pesquisa e as discussões posteriores aos resultados da pesquisa são brevemente apresentadas e discutidas em secções mais adiantadas neste capítulo.

2.2. Competências no Tuning

O pensamento sobre as competências evoluiu conceptualmente no ensino superior nas duas últimas décadas, particularmente no que se refere às competências genéricas, em larga medida devido a demandas para que os graduados estejam melhor preparados para um mundo de trabalho em rápidas mudanças. A nomenclatura para descrever esta constelação de características desejáveis evoluiu ao longo do tempo e inclui habilidades pessoais transversais (Drummond *et al.*, 1998), habilidades essenciais e genéricas (Bennett *et al.*, 1999), capacidades gerais (Bowden e Marton 2000), desenvolvimento de capacidades dos graduados, movimento de atributos do graduado (Chanock, 2003), capacidades dos graduados e atributos genéricos dos graduados. Gairín e García San-Pedro (2010) conceituam a competência como a capacidade para responder com êxito às demandas de contextos caracterizados por incerteza, o produto de acto um original e global (aprendizagem) realizado por aqueles que integram a sua pessoa e seus conhecimentos. Eles concordam que as diferenças específicas para sua formulação no contexto do ensino superior tomariam as quatro características sugeridas por Bowden e Marton (2002): (1) seriam aprovadas por uma «comunidade universitária»; (2) seriam desenvolvidas durante o período que os estudantes passam na universidade; (3) transcendiriam o conhecimento disciplinar; e (4) preparariam os graduados para serem «agentes para o bem social num futuro incerto». Lembram que a competência é uma construção que reúne conhecimentos, habilidades e comportamento público e privado. Desta forma, o termo «competência» é mais abrangente do que «habilidades». Trata-se de uma construção que combina o conteúdo de uma disciplina e os resultados no mundo da vida real.

A Fase II do Projecto Tuning África focalizou diferentes conjuntos de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes de IES em África. Em primeiro lugar, através de investigação, os grupos identificaram as competências esperadas de qualquer graduado de qualquer disciplina e

que também são consideradas importantes e contextualmente relevantes por docentes, empresários, estudantes, graduados e a sociedade em geral.

São competências como a capacidade de aprender ou a capacidade de análise e síntese – capacidades, que eram comuns para todos os graus. Numa sociedade em mudança, estas competências genéricas foram consideradas relevantes e muito importantes pois dão aos estudantes maior flexibilidade aquando da procura de emprego nos sectores público, privado e do auto-emprego. Em segundo lugar, os grupos de trabalho do Tuning África examinaram as competências que estavam relacionadas com as disciplinas específicas. Por sua vez, estavam estreitamente relacionadas com conhecimentos específicos num determinado campo de estudo. As competências específicas de cada disciplina dão identidade e coerência aos programas curriculares em questão, conectando-os ao mais amplo mundo da prática profissional.

Muitos cursos de formação de professores empregaram —e, de facto, muitos continuam a empregar— o termo «objectivos de aprendizagem» nos seus desenhos, particularmente porque este termo era muito utilizado na aprendizagem escolar. Por vezes, os objectivos são confundidos com competências. No entanto, estes dois diferem no sentido em que os objectivos de aprendizagem concentram-se em preparar os estudantes para quem sejam pensadores e não executores. Já a aprendizagem baseada em competências é centrada no estudante e concentra-se nos resultados de aprendizagem que preparam os estudante para desempenhar com êxito as suas funções na sociedade (Riesman, 1979 citado em Gervais, 2016).

Para afastar esta possível confusão, o Tuning faz a distinção entre competências e resultados de aprendizagem, ambas directamente ligadas ao ensino baseado em competências. Os resultados da aprendizagem pretendidos de um curso ou uma unidade de aprendizagem são formulados através de considerações de múltiplos stakeholders, incluindo, entre outras, docentes, estudantes, graduados, administradores, empregadores e formuladores de políticas. Tais considerações são feitas em conjunto com as necessidades socioeconómicas e políticas para a sociedade local e global.

À medida que progredimos com esta narrativa, é importante observar que as competências não são inatas; são desenvolvidas numa pessoa. Assim, tal desenvolvimento pode ser avaliado, pois os indivíduos não

possuem ou carecem de uma competência em termos absolutos, mas podem domina-las até um determinado nível, que pode ser alto ou baixo. O nível de obtenção da competência (ou de aquisição de competências para um indivíduo ou grupos de indivíduos) pode ser percebido como um contínuo sustentado de desenvolvimento, através do ensino e práticas de um plano curricular, no qual tanto a obtenção de competências quanto de resultados de aprendizagem pretendidos pode ser determinada e avaliada. A noção de competência é um agrupamento útil de habilidades ou capacidades que os estudantes adquirem ao longo de um módulo, disciplina ou curso, que levam à obtenção de um número amplo de conhecimentos, habilidades e valores.

2.2.1. *Competências Genéricas*

O processo de definição de competências genéricas teve início com a seguinte pergunta: «Quais são as competências genéricas que os graduados no ensino superior em África precisam adquirir?» Cada um dos cinco grupos disciplinares (ciências agrárias, engenharia civil, engenharia mecânica, medicina e formação de professores) trabalhou separadamente na definição daquilo que acredita ser o perfil esperado de um graduado típico e, então, juntos chegaram a um consenso numa sessão plenária sobre uma lista final com dezoito competências, indicada nas linhas seguintes. Alcançar o consenso não foi problemático, pois a maioria —senão todos os participantes— estavam cientes da evolução contemporânea nos ambientes local e global em relação à incompatibilidade entre habilidades de graduados em IES e as reais exigências da economia global do conhecimento. Após análise de todas as competências decorrentes da pesquisa com membros Tuning, 18 (dezoito) foram apontadas como correspondentes à categoria genérica de competências nomeadamente:

1. *Capacidade de raciocínio conceptual, análise e síntese.* A necessidade para esta competência transversal é melhor percebida quando considera-se o que os indivíduos precisam ao deparar-se com uma situação complicada ou problemática. Precisam aplicar suas faculdades intelectuais a fim de realizar uma profunda análise e síntese, que estimulam juízos proactivos levando à rápida, porém bem-sucedida, acção.
2. *Profissionalismo, valores éticos e comprometimento com o Ubuntu (respeito pelo bem-estar e pela dignidade dos seres humanos).*

Nesta competência, a ideia foi reconhecer que, apesar de existirem diversos requisitos para cada profissão, de certa forma, práticas de todas as profissões devem seguir valores sociais acordados, tal como reflectidos por meio de políticas, constituição, costumes, leis e regulamentos em vigor. Sem seguir tais preceitos, cresce a possibilidade de caos, no lugar de harmonia social e estabilidade, que são fontes necessárias para a paz, segurança, estabilidade e desenvolvimento. A adesão ao Ubuntu, que é o acto de respeito pelo bem-estar e dignidade dos seres humanos, constitui um princípio importante pelo qual trilhamos no mundo contemporâneo, no qual a migração e práticas multiculturais estão na ordem do dia. Onde quer que as pessoas tenham falhado ao respeito do Ubuntu, assistimos a caos e guerras com impacto negativo sobre as pessoas, independentemente de suas afiliações profissionais.

3. *Capacidade de autoconsciência e avaliação crítica.* Esta competência é importante para todos, mas especificamente para os graduados das IES das quais outros membros sociais dependem para orientação e direcção. Um graduado capaz de conduzir avaliação crítica e tem consciência de seu papel na sociedade está bem equipado para assumir as responsabilidades e alertar membros da sociedade quanto a condições desastrosas.
4. *Capacidade de transformar os conhecimentos em prática.* A essência desta competência é que o conhecimento que não pode ser traduzido em prática é inútil e não precisa ser ensinado. Todos os participantes do Projecto Tuning África perceberam este facto. Pelo que todos apoiaram a ideia de que cada campo de estudo devia adaptar currículos baseados em competências, que asseguram que o ensino-aprendizagem e a avaliação estejam alinhados, a fim de permitir aos graduados transferir a aprendizagem para o seu emprego e, para além do trabalho, até ambientes onde vive.
5. *Tomada de decisão objectiva e resolução viável de problemas práticos.* A tomada de decisões é um atributo que cada ser humano deve possuir, mas tomar boas decisões é uma qualidade desenvolvida ao longo de processos de socialização, incluindo a educação. Esta competência, portanto, é crucial para todos os graduados, especialmente quando se toma em consideração disponibilidade de recursos (limitados) e aqueles que podem ser gerados através de investimentos humanos. Um graduado de qualquer área que não possa tomar decisões praticáveis apropriadas, corre o risco de des-

perdiçar recursos enquanto tenta resolver os problemas que encontra, ou aqueles que são socialmente encontrados e para os quais espera-se que ela/ele encontre soluções.

6. *Capacidade para usar tecnologias inovadoras e apropriadas.* A sexta competência genérica pode não ter merecido muita ênfase nos séculos passados, quando a tecnologia ainda tinha baixos níveis de desenvolvimento e uso. A situação mudou quando entramos no século XXI. Desenvolvimentos de tecnologia abundam e seu uso está presente em todos os campos. Não é possível que qualquer campo acadêmico refute a necessidade de garantir que todos os graduados de todos os campos tenham conhecimento tecnológico e sejam capazes de fazer uso da tecnologia de maneira inovadora e criativa, para garantir a máxima produtividade, sustentabilidade e transformações em seus campos de prática.
7. *Capacidade de comunicar de maneira eficaz tanto na língua local quanto oficial ou nacional:* Como anteriormente aludido no primeiro capítulo, a linguagem é uma grande questão em África, especialmente na educação. Há centenas de línguas locais, mas não há nenhuma língua africana local única para ser utilizado nos sistemas de educação em todos os países do continente. Como consequência, línguas dos antigos países colonizadores são as mais utilizadas para ambas as instruções, ou seja, oficial e não oficial. Por vezes, quando não há possibilidades de tradução, africanos de diferentes países não podem comunicar-se efectivamente e trabalhar juntos. A falta de uma língua unificadora é um grande obstáculo para uma África unida, uma próspera economia africana e estabilidade política. Línguas coloniais, especificamente inglês, francês e português, permanecem grandes desafios para o ensino superior em África, pois restringem processos cognitivos dos estudantes e as oportunidades de emprego, entre outras coisas. A construção de competências em línguas, que agora vem sendo usada na capacitação em investigação, pode levar o continente a adaptar uma das línguas africanas, como o Kiswahili, falado em muitos países africanos, é um imperativo de nossa era.
8. *Capacidade de aprender a aprender e capacidade de aprendizagem ao longo da vida.* Por muito tempo, o sistema de ensino africano esteve ligado a uma de educação bancária, em que os professores eram considerados como fontes única de conhecimento. O desenvolvimento de competências dos estudantes para «apren-

der a aprender» mesmo aprender por conta própria ou com o mínimo de orientação dos professores, gera grandes possibilidades para a inovação, criatividade e interesse em investigação para os graduados que dedicam-se ao longo da vida em prol do desenvolvimento.

9. *Flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de antecipar e responder a novas situações.* Desafios e oportunidades ligados aos pré-requisitos da economia global do conhecimento do século 21 fazem da flexibilidade um recurso obrigatório de nosso tempo. O crescente desemprego e demissões de trabalhadores forçam uma parte significativa da população a reaprender e requalificar-se a fim de buscar empregos alternativos, enquanto outros buscam suas primeiras oportunidades de emprego. Os indivíduos que não conseguem ser flexíveis à economia que se transforma rapidamente podem ficar para trás diante das alternativas robóticas que os substituem ou dos encerramentos de empresa devido a forte concorrência.
10. *Capacidade de raciocínio criativo e inovador.* Em grande medida, esta competência pode ser percebida em conexão com as competências 6 e 7. A necessidade de criatividade e inovação é quase para todos um factor forçado pelo advento das tecnologias contemporâneas, que possibilitam as pessoas fazerem investigação com fontes online e buscar assistência de especialistas em relação a ideias e procedimentos com os quais podem inovar e criar 'coisas' novas.
11. *Habilidades de liderança, gestão e trabalho em equipa.* Competências nesta rubrica são necessárias para todos, não só a nível do ensino superior e no emprego, mas mesmo no pré-primário, em escolas secundárias e intermediárias. Indivíduos bem preparados, com capacidade de liderança, competências de gestão, bem como aqueles que são capazes de trabalhar em equipa de forma colaborativa sempre têm êxito. São capazes de negociar pelo consenso e buscar caminhos alternativos para desafios encontrados e/ou para a determinação de melhores opções diante de várias oportunidades.
12. *Habilidades interpessoais e comunicação.* A comunicação é um dos elementos essenciais numa sociedade humana. A necessidade de se comunicar é mais evidente hoje do que em épocas anteriores porque vivemos num mundo integrado, em que a mobili-

dade humana e os complexos canais de comunicação fazem com que as pessoas se encontrem e criam meios para a comunicação. Muito do que a humanidade alcançou até agora não teria sido possível sem a comunicação e relacionamento interpessoal. Para cada campo de actuação, são necessárias competências interpessoais e efectiva comunicação. Graduados precisam destas habilidades mesmo antes do primeiro emprego. Estas competências são necessárias para candidatar-se a empregos e para comunicar-se quando buscam saber os resultados de suas candidaturas de trabalho, bem como para todas as outras actividades, inclusive na família e na sociedade em geral.

13. *Consciência ambiental e económica.* A degradação ambiental é uma preocupação para toda a humanidade, pois temos desmatamento, poluição do ar, seca e fome, níveis inéditos de degelo da neve do Pólo Norte e a possibilidade de aumento do nível do mar. Todas estas experiências e outras ocorrências ambientais mostram a necessidade de desenvolver competências com consciência ambiental e económica entre os nossos graduados, pois poderão contribuir para controlar ou parar de causar mais danos ao nosso meio ambiente.
14. *Capacidade de trabalhar num contexto intra e intercultural ou internacional:* Esta competência é facilmente percebida quando se compreende o mundo globalizado, no qual pessoas de todas as origens e experiências estão migrando e misturando-se umas com as outras. A economia, os sistemas de transportes, as TICs e a internet, as guerras e a crise de refugiados, todos formam o cenário onde passa a ser necessário desenvolver este tipo de competência dentre nossos graduados do ensino superior.
15. *Capacidade de trabalhar de forma independente:* Trabalhar de forma independente é um fenómeno contraditório, pois a maioria das acções humanas estão ligadas a um certo grau de atributos sociais. No entanto, há casos onde uma pessoa pode trabalhar independentemente, como quando está em perigo e sozinha. Isso acontece principalmente em trabalho com actividades abstractas, como planeamento e projectos futuros ainda não divulgados, bem como por meio de acção cognitiva.
16. *Capacidade de avaliar, analisar e melhorar a qualidade.* Há um ditado que diz que tudo muda, excepto a mudança em si.

Neste sentido, a própria qualidade pode ser objecto de considerações diferentes, pois mesmo as coisas consideradas de qualidade hoje podem vir a ser vistas como desactualizadas e obsoletas mais adiante. Nesta linha de pensamento, consideram-se necessárias as competências que permitem ao indivíduo avaliar e rever as 'coisas' ou 'eventos', usando a evidência existente, acompanhado de acção que assegura a qualidade consistente. Estes pressupostos tornam esta competência obrigatória para graduados de todos os campos de especialização em ensino superior.

17. *Autoconfiança, habilidades e espírito empreendedor.* Experiências actuais mostram que a empregabilidade em empresas públicas e privadas está a tornar-se um problema cada vez maior, pois há mais graduados do ensino superior do que vagas de emprego disponíveis. Esta situação exige graduados que possam gerar auto-emprego. Assim, autoconfiança, habilidades e espírito empreendedor são indispensáveis para a formação de estudantes do ensino superior.
18. *Empenho em preservar a identidade e o património cultural africanos.* A identidade e o património cultural africanos foram subjugados desde há muito tempo, especialmente desde o tráfico de escravos e o período colonial. Esta tendência persiste até hoje quando constatamos a persistência de desigualdades exacerbadas no sistema contemporâneo de comércio global, que perpetua o comércio desequilibrado e distribuição desigual da riqueza entre os continentes. No actual sistema de governação mundial, o continente africano continua a ser o menos desenvolvido, enquanto sua riqueza é escamoteada e sua população é reduzida a caricaturas em artefactos culturais africanos e livros enganosos. Competências que permitam a conscientização e preservação do património cultural e identidade africanos ajudarão os graduados africanos a reconstruir a África.

2.2.2. *Competências em Programas de Formação de Professores*

No passado, a ênfase na concepção de programas de formação de professores recaía normalmente sobre o conteúdo da disciplina: conhecimento da(s) disciplina(s) ministrada(s) e teorias educacionais básicas relacionadas com psicologia da educação, metodologia e assim por

diante. No entanto, programas de formação de professores sempre necessitaram também de um elemento prático, uma vez que os resultados de aprendizagem tinham de ser uma pessoa que não se limitaria a *saber*, mas que também poderia *fazer*. A ideia de uma abordagem baseada em competências para a formação de professores não é nova e tem sido utilizada na formação de professores em vários países há tempo considerável. Porém, isso muitas vezes gerou listas exageradamente longas de competências a serem adquiridas pelos graduados. Na sua avaliação da política de formação de professores na UE e OCDE Coolahan (2007) afirmou que, dependendo do modo concebido, a abordagem por competências pode ser «profissionalmente positiva e benigna» ou um tipo de «check-list» limitada que pode ser «profissionalmente maligna».

Recentemente, o processo de definição de competências no âmbito da formação de professores em África inspirou-se nas palavras de Nelson Mandela: «A educação é a arma mais poderosa que pode ser usada para mudar o mundo» (Tutu, 2008). Estas palavras sugerem que os professores têm uma grande responsabilidade, servindo como agentes da mudança. A este respeito, no processo de definição de competências específicas das disciplinas, o grupo de trabalho de formação de professores pautou-se pelas seguintes questões: (1) De que mudança África necessita? (2) Que mudanças os professores devem mediar entre os estudantes?

Há pelo menos duas áreas onde a mudança é extremamente necessária no continente: (1) crescimento e desenvolvimento sócio-económico, com enfoque preciso na luta contra a pobreza e (2) reconciliação e resolução de conflitos geradoras de ambientes de vida pacíficos e sustentáveis no continente.

O processo de definição das competências específicas das disciplinas teve início com o mapeamento dos panoramas contextuais das catorze universidades representadas no Grupo de disciplina de Formação de Professores. Após a descrição dos referidos panoramas contextuais, o grupo realizou um exercício de definição dos componentes da licenciatura em Formação de Professores. Este exercício resultou na adopção de onze componentes principais, categorizados como competências específicas do grupo especializado de formação de professores. As competências específicas acordadas encontram-se listadas na Tabela 2.1.

Tabela 2.1

Competências específicas para a disciplina formação de professores

1. Conteúdo da disciplina	5. Avaliação	9. Saúde e segurança
2. Teoria educacional	6. Planeamento	10. Investigação
3. Metodologia	7. Valores e ética	11. Garantia de qualidade.
4. Prática	8. Comunicação e TIC	

Além das competências específicas para todo o grupo de disciplina de formação de professores, uma reflexão crítica dos onze componentes essenciais levou o grupo de trabalho a identificar dezassete competências-chave exigidas por um professor efectivo. As competências-chave identificadas encontram-se listadas na Tabela 2.2.

Tabela 2.2

17 competências-chave para um professor eficaz e eficiente em África

1. Domínio do conteúdo da disciplina/compreensão da disciplina;
2. Capacidade de aplicação das TIC;
3. Desenvolvimento de materiais de ensino e recursos instrucionais;
4. Capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e reflexão;
5. Capacidade de analisar e avaliar, incluindo a si mesmo e aos outros;
6. Capacidade de aconselhamento, orientação e resolução de conflitos (educação para a paz) em situações complexas;
7. Capacidade de interpretar documentos curriculares, informações e fontes, visualizando-os como um quadro de referência;
8. Capacidade de gerir projectos;
9. Capacidade de escolher, usar e elaborar estratégias de aprendizagem e ensino;
10. Capacidade de realizar Investigação (observar, descrever, analisar e relatar/difundir);
11. Capacidade para compreender e aplicar políticas, regulamentos e procedimentos;
12. Capacidade de identificar e lidar com estudantes com necessidades especiais, os talentosos e os com dificuldade física ou emocional;
13. Capacidade de trabalhar em equipa;
14. Capacidade de trabalhar com profissionalismo, ética e valores; capacidade para perceber e aderir à ética e aos valores da profissão de docente;
15. Capacidade de tornar-se aprendiz ao longo da vida;
16. Capacidade de desenvolver competências para a empregabilidade entre os estudantes (capacidade de melhorar a empregabilidade na profissão de cada um); e
17. Capacidade de inspirar autoconfiança e auto-estima nos estudantes.

2.3. Processos Posteriores à Identificação das Competências Específicas da Disciplina

Ao desenvolver as listas das competências da área de formação de professores, foram observados procedimentos. Primeiro, as competências de todas as IES que realizaram a investigação para determinar as competências iniciais foram apresentadas para discussão. As discussões seguiram referências das competências existentes em universidades africanas parceiras, regulamentos e normas de ensino nos países-membros, os quadros nacionais dos participantes no Projecto Tuning África, agências profissionais, competências compatíveis com Tuning de outras partes do mundo e a Convenção de Arusha. Após a consideração dessas fontes, decidiu-se agrupar as competências em quatro grandes categorias: (1) conhecimento, (2) prática e habilidades educacionais, (3) valores e ética e (4) atributos interpessoais. Esta decisão foi feita com base nos elementos da formação de professores considerados como potenciais que as descrições feitas anteriormente pudessem ser melhor percebidas por um público misto. Portanto, os quatro grupos de competências amplas mencionadas foram trabalhados a partir da lista original desenvolvida com base nas conclusões da investigação institucional específica, bem como as competências que se sucederam, agrupadas como competências genéricas e específicas.

De acordo com os argumentos anteriores, a lista original que contém os itens #1 a # 31 que seguidamente serão apresentados traz um conjunto de competências amplas ou cumulativas da disciplina de formação de professores, que foram reconhecidas pelo Grupo da disciplina formação de professores. As sub-competências que se encaixam nas categorias amplas foram estabelecidas como pré-requisito para todos os profissionais de ensino. Logo, cada professor deve perceber o conteúdo da disciplina, as experiências em práticas educativas, as habilidades, aderir aos valores e éticas aceitáveis, bem como ter competências interpessoais.

Considera-se que as competências específicas em conexão com a área de conhecimento foram listadas na subcategoria «percepção»: Como está ilustrado a seguir, esta forma de listagem foi aplicada aos quatro grupos amplos de competências.

Percepção

- #1 A(s) disciplina(s) a ser(em) ensinada(s).
- #2 Os princípios subjacentes das bases da educação.
- #3 Conhecimento pedagógico das disciplinas específicas.
- #4 Os contextos sociais, políticos, económicos, culturais e ambientais locais e internacionais de educação.
- #5 Políticas nacionais e institucionais relativas à educação.
- #6 Língua(s) de instrução.

Competências relacionadas com habilidades e práticas educacionais

- #7 Desenvolver esquemas de trabalho e planos de ensino.
- #8 Seleccionar, adaptar e usar actividades de aprendizagem e métodos de ensino adequados.
- #9 Usar uma série de capacidades de avaliação para definir, avaliar e classificar os êxitos dos estudantes.
- #10 Desenvolver e utilizar materiais de ensino, aprendizagem e avaliação, incluindo TICs apropriadas.
- #11 Identificar e responder às necessidades dos estudantes.
- #12 Fazer a gestão dos estudantes dentro e fora dos contextos formais de sala de aula.
- #13 Desenvolver capacidades empreendedoras próprias e dos estudantes.
- #14 Criar ambientes de aprendizagem propícios, que incentivem a aprendizagem.
- #15 Usar a língua adequadamente na sala de aulas e na disciplina.

- #16 Conceituar e analisar as situações para resolver problemas.
- #17 Participar na investigação educacional básica.
- #18 Gerir o tempo de maneira eficaz.
- #19 Reflectir criticamente sobre o trabalho para melhorar a prática.
- #20 Adaptar-se à mudança.

Competências relacionadas a valores e ética

- #21 Cuidar e apoiar o bem-estar de todos os educandos.
- #22 Respeitar as diversidades sócio-culturais (religiosas, étnicas, linguísticas, de género, económicas, etc.).
- #23 Respeitar as regras e regulamentos da profissão e da instituição.
- #24 Manter a equidade e justiça entre os estudantes e promover a educação inclusiva.
- #25 Actualizar continuamente os próprios conhecimentos e habilidades.
- #26 Ser um exemplo a seguir.
- #27 Inspirar autoconfiança e valorização do património cultural dentre os educandos.

Competências interpessoais

- #28 Ser sensível aos sentimentos dos outros.
- #29 Colaborar e interligar-se com os outros, incluindo pares, directores, grupos profissionais e pais.
- #30 Comunicar de maneira eficaz com diferentes públicos e empregar as ferramentas adequadas, incluindo as TICs e formas pertinentes de discurso.
- #31 Liderar e gerir grupos.

2.4. Conclusão

Para concluir o capítulo, resumimos que expusemos a definição de competências, tal como percebida no âmbito da área de especialização formação de professores. A primeira categoria de competências encaixa-se em competências gerais. Também consideramos as competências a partir de uma perspectiva ou considerações gerais, pois trabalhamos sob a égide de Tuning África, que reúne diferentes campos de especialização em ensino superior. Assim, as competências identificadas no presente capítulo foram definidas seguindo uma referência mais abrangente para todos os campos do ensino superior, particularmente os que integram o Projecto Tuning África. De acordo com esta tendência ou abordagem, as competências foram categorizadas em dois ramos principais de competências genéricas e competências específicas.

As competências genéricas correspondem às competências imbuídas em todos os graduados do ensino superior, independentemente da sua área de especialização: todos os formandos precisam dispor destas competências para ter bom desempenho, tanto durante o período de estudo, como após a graduação (ou seja, nos ambientes em que vive). Por outro lado, as competências específicas são as competências que devem ser alcançadas por todos os estudantes do ensino superior que se formam especificamente na área de formação de professores. Quatro grupos amplos de competências foram considerados adicionalmente após análise aprofundada de todas as competências propostas para a área especializada de formação de professores, a partir dos resultados da investigação realizada em cada instituição membro do Tuning. Os quatro grupos amplos de competências foram denominados de conhecimento ou percepção; práticas educativas e habilidades; valores e ética; e, por fim, competências interpessoais. As últimas quatro categorias serão mais exploradas no capítulo sobre os meta-perfis em formação de professores.

Capítulo 3

Consulta e Reflexões

3.1. Introdução

Para se validar as listas de competências desenvolvidas a partir do trabalho dos grupos do Tuning, foi necessário consultar uma amostragem dos stakeholders na formação de professores. Por conseguinte, quatro categorias de informantes foram consultados, nomeadamente:

1. Graduados que tinham frequentado com sucesso um programa completo de estudos na área de educação e receberam uma qualificação correspondente na Universidade.
2. Empregadores de graduados da Universidade e pessoas e/ou organizações que, embora actualmente não empreguem tais graduados, tenham potencial para empregar graduados com habilidades necessárias para desempenhar os trabalhos que oportunamente surgirão. Logo, os graduados formam um grupo de potenciais empregados ou candidatos à organização.
3. Docentes que leccionam disciplinas e, por isso, têm conhecimento específico e amplo das competências imbuídas nos seus graduados.
4. Por último, os estudantes que nos últimos dois anos tenham frequentado um curso superior, ou que tenham terminado seus estudos e estejam a esperar para se graduarem no tempo apropriado.

3.2. Instrumento de Investigação e Participantes Visados

Cada participante consultou pelo menos 30 informantes de cada uma das quatro categorias da área disciplinar. Solicitou-se aos informantes que avaliassem cada competência através de uma escala de 1 a 4 em relação a (1) importância de cada competência e (2) o nível em que foi atingida durante o programa de formação. A consulta foi feita através de um questionário online. Este formato foi muito prático nos casos em que os participantes ou assistentes do projecto dispunham de correio electrónico - uma opção mais comum entre docentes e estudantes. Nos casos em que o correio electrónico estava indisponível, os membros do grupo de trabalho recorreram a uma abordagem alternativa como, por exemplo, uma reunião presencial com grupos que representam os quatro grupos de partes interessadas (por exemplo, empregadores), na qual o participante/investigador do Grupo da Disciplina fazia uma introdução ou explicava sobre o Projecto Tuning África, seus objectivos e sua importância para o sistema de educação.

Após estabelecer os objectivos e características do levantamento, o representante do Tuning distribuía um questionário em formato impresso para que os participantes preenchessem. Este procedimento facilitou a colecta de informações, pois foi possível realizar as duas actividades (explicação e levantamento) em curto espaço de tempo. As competências foram categorizadas como importante/não importante e obtida/não obtida.

Tabela 3.1
Competências Específicas da Disciplina
com maior e menor pontuação

	Maior	Menor
Docentes	1	13
Empregadores	1	4
Estudantes	6	4
Graduados	1	4

Tabela 3.2

Competências Específicas da Disciplina
com maior e menor pontuação em relação à sua obtenção

	Maior	Menor
Docentes	1	13
Empregadores	1	13
Estudantes	6	13
Graduados	1	13

Note-se que as competências numeradas na Tabela 1 e Tabela 2 encontram-se especificadas na lista das 31 competências específicas da disciplina listadas no capítulo 2. Os números (1, 4, 6 e 13) correspondem às seguintes competências específicas:

#1 = Percepção da(s) disciplina(s) a ser(em) ensinada(s).

#4 = Percepção dos contextos sociais, políticos, económicos, culturais e ambientais locais e internacionais de educação.

#6 = Percepção da(s) lingua(s) de instrução.

#13 = Capacidade para desenvolver habilidades empreendedoras próprias e dos estudantes.

Ademais, é importante observar que a variação de classificação entre as competências melhor e pior avaliadas deu-se com base na maneira como os stakeholders perceberam e posicionaram cada competência *em termos de sua importância identificada na contribuição para práticas educativas na sociedade, a nível nacional, continental e global.*

Os resultados apresentados sugerem que os docentes, empregadores e graduados que participaram no levantamento das competências necessárias nas IES identificam ou reconhecem algumas correspondências entre as competências que foram consideradas como mais importantes e o grau de êxito na obtenção destas mesmas competências por parte dos graduados na continuidade de seus estudos. No entanto, dados dos estudantes apontam discrepância entre as competências que consideram importantes e o grau êxito na obtenção destas mesmas compe-

tências durante seus programas de formação de professores. A pontuação média para todas as competências é 3,5, mas a pontuação relativa ao seu grau de obtenção foi de 2,5. Esta constatação indica que os programas de formação de professores apresentam lacunas quanto à prestação de serviços educacionais.

Segundo os inquiridos, as competências de baixo grau de obtenção são (1) profissionalismo, (2) ética e valores, (3) capacidade para perceber e aderir à ética e aos valores da profissão de docente e (4) capacidade para desenvolver habilidades empreendedoras próprias e dos estudantes. Ainda, estas são algumas das mais importantes competências que um professor deve possuir na economia do conhecimento global do século XXI, bem como o reconhecimento de estudiosos educacionais que defendem que profissionais da área da educação devam aderir às actuais mudanças de paradigma no ensino e aprendizagem (Biggs e Tang, 2007; Gervais, 2016; Green e Gredler, 2002; Rogoff *et al.*, 2016; Siemens, 2006). Isto decorre da constatação actual de que os velhos paradigmas que enfatizam o ensino de conteúdo de curso, a memorização por parte dos estudantes e práticas de ensino centradas no professor já estão há muito ultrapassadas. Não estão a preparar bem graduados em relação às competências que são pré-requisitos relevantes para a economia do conhecimento global contemporâneo, na qual a aprendizagem e o conhecimento surgem de uma diversidade de opiniões e de várias fontes, e onde a capacidade de visualizar conexões entre campos, ideias e conceitos é considerada uma habilidade central (Gervais, 2016; Siemens, 2006) e não opcional, especificamente no campo da formação de professores.

A revelação mais impressionante e infeliz dos resultados é que os docentes classificam «o desenvolvimento de habilidades empreendedoras próprias e dos estudantes» como a competência menos importante e como a menos alcançada. Nestes tempos de desemprego galopante e graduados cada vez mais frustrados e desiludidos (Feredua-Kwarteng e Ofosu, 2018; UN, 2017), os docentes das IES deviam saber melhor que seus graduados precisam de ter competências que lhes habilitem para o auto-emprego. Devido a esta necessidade, os graduados das IES devem adquirir habilidades empresariais como uma competência central. Assim, quando os professores diminuem a importância de uma competência necessária para que os estudantes adquiram habilidades empresariais, torna-se preocupante cogitar se os professores farão algum esforço para tentar incluir o conteúdo dessa natureza nos seus programas curriculares. Esta preocupação é agravada pelo facto de que,

sendo entidades semi-autónomas, os docentes universitários têm a liberdade de incluir nos seus programas curriculares o conteúdo que eles próprios considerem adequado.

Geralmente, todas as competências que foram relativamente relegadas a um nível de consideração baixo em relação à sua necessidade para os graduados do ensino superior em África precisam ser objecto de maiores avaliações. Trata-se da base de muitas outras competências. Sua necessidade é realçada em quase todas as revisões de literatura que realizamos, que destacam a importância de transmitir competências genéricas e específicas aos professores. Por exemplo, atribuir baixa classificação à necessidade de desenvolver junto a graduados do ensino superior competências de profissionalismo, percepção das disciplinas a serem ensinadas, percepção local e internacional do contexto social, político, económico, cultural e ambiental da educação, e domínio das línguas da instrução, certamente são uma visão lamentável do tipo de stakeholders que temos no ensino superior, bem como sua visão actual e futura de questões e acontecimentos locais e globais.

3.3. Conclusão

Todas as competências listadas desenvolvidas no presente capítulo são imperativas para os graduados das IES, dadas as suas condições globais, como a distribuição desigual da riqueza e aumento das desigualdades, apesar da riqueza mundial abundante acumulada por uma minoria da população, o agravamento das condições ambientais e a ameaça de perturbação da vida na terra, a contínua evolução das armas nucleares e biológicas nas nações ricas, a escalada de guerras e a possibilidade elevada de destruição da raça humana, etc. Como dito anteriormente, preocupa a consideração limitada da competência para desenvolver as habilidades empreendedoras dos estudantes. Enquanto membros do grupo de disciplina de Formação de Professores, também preocupam outras competências que não foram apontadas como necessárias por alguns dos stakeholders do ensino superior, como indicado acima. Mais investigações devem ser realizadas para confirmar ou rejeitar as competências e a justificá-lo. O resultado desta investigação deve ser seguido de medidas adequadas, que devem incluir a formação dos stakeholders quanto às competências pré-requisito para desenvolvimento das pessoas. Os resultados da pesquisa devem ser divulgados em diversos fóruns, para um uso público e promoção do conceito e da metodologia Tuning.

O que está implícito aqui é que a conclusão dos levantamentos consultivos apresentados neste capítulo demanda mais estudos para confirmar os resultados, alargando a mesma pesquisa para contemplar mais instituições e stakeholders. As competências identificadas e comparadas tal como previamente explicitado foram comparadas e categorizadas de modo a determinar qual seria o meta-perfil da formação de professores que orienta as práticas da profissão em África. Os meta-perfis foram desenvolvidos e são expostos na próxima sessão deste texto.

Capítulo 4

Os Meta-perfis da Formação de Professores em África

4.1. Introdução

Este capítulo examina os meta-perfis em formação de professores, conforme determinado pelos membros da disciplina formação de professores. Para formar os perfis, o grupo discutiu as inter-relações entre as competências gerais e específicas e determinou de que maneira cada uma das competências auxilia os graduados a avançar nas suas vidas, particularmente na sua área de prática, que é a de formação de professores. Cada meta-perfil foi desenvolvido ou constituído como resultado da associação de sua função para formadores. Por exemplo, competências que ajudam um professor graduado a executar tarefas que exigem 'conhecimento ou compreensão', foram colocadas junto daquelas que melhoram o desempenho do graduado nas áreas de ética. Esta análise orientou o desenvolvimento de quatro meta-perfis, um dos quais era central para todos, tal como claramente representado no diagrama da Figura 3.

4.2. Metodologia do Grupo da Disciplina de Formação de Professores para Definição do Meta-perfil

Para recapitular o método de trabalho do Grupo da Disciplina de Formação de Professores, o processo começou durante o primeiro seminário Tuning em janeiro de 2012, quando os docentes representantes de sessenta IES em toda a África identificaram 18 competências genéricas do

graduado ideal na formação de professores por uma IES africana. Estas competências genéricas, bem como aquelas identificadas por processos semelhantes do Projecto Tuning em outras regiões, foram usadas pelo Grupo da Disciplina de Formação de Professores para descrever quatro categorias de competências da formação de professores: (1) conhecimento e percepção, (2) prática e habilidades educacionais, (3) valores e ética e (4) atributos interpessoais. O grupo teve o cuidado de assegurar que as quatro categorias englobavam as dezoito competências genéricas.

Em seguida, para validar as competências, conforme descrito nos capítulos anteriores, o Grupo da Disciplina de Formação de Professores realizou uma consulta com o intuito de colher as percepções quanto à importância e êxito na obtenção de competências genéricas e específicas da disciplina junto a quatro grupos de stakeholders na educação. A análise dos resultados do levantamento mostrou que a categoria de conhecimento e a percepção e a categoria de prática são vistas como a essência da formação de professores. O Grupo da Disciplina consolidou-as numa categoria. Os dados do levantamento também ressaltam o contexto como elemento importante do meta-perfil, logo foi adicionado como categoria suplementar. A Figura 3 contém um diagrama de Venn que representa os elementos do meta-perfil da formação de professores para validar estes argumentos.



Figura 3
Diagrama de Venn representando as quatro categorias do meta-perfil de formação de professores

4.2.1. Principais Elementos do Meta-perfil

Representar o meta-perfil por meio de um diagrama de Venn tem a vantagem de destacar as interligações entre as quatro áreas ou pontos de referência: (1) contexto, (2) conhecimento/percepção e prática, (3) habilidades interpessoais e (4) valores e ética. As sobreposições no diagrama de Venn mostram que estas áreas não devem ser tratadas de forma isolada, muito menos devem ser ensinadas de forma fragmentada. Pelo contrário, as pedagogias específicas usadas na formação de professores devem seguir uma abordagem integrada.

A Figura 4 expande o diagrama de Venn para mostrar como ambas as competências genéricas e específicas estão distribuídas nos pontos de referência integrados: G = competências genéricas desenvolvidas por todo o Grupo do Tuning África e enumerados no ponto 2.2. S = competências específicas da área (formação de professores).

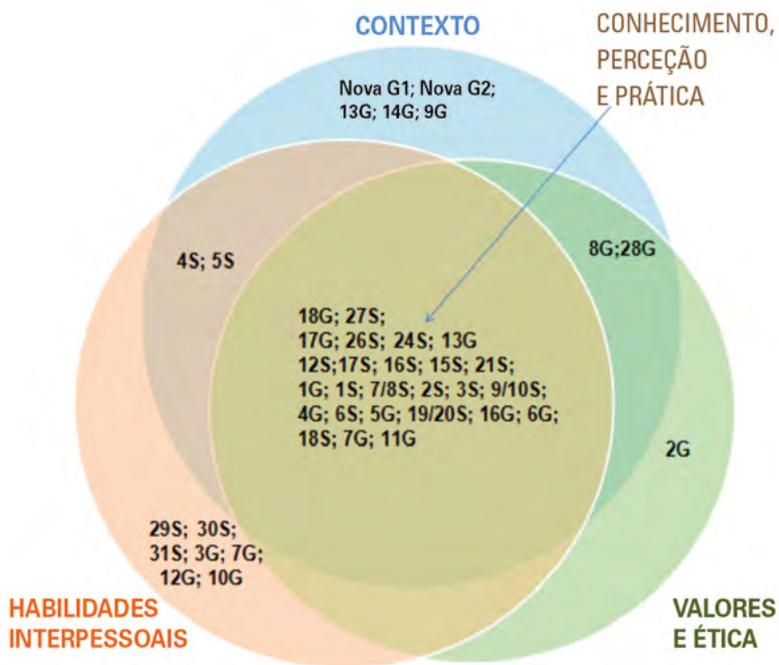


Figura 4

Diagrama de Venn expandido do meta-perfil de formação de professores

A competência 18G é um exemplo de como cada competência genérica está na intersecção das quatro categorias do meta-perfil. A competência 18G é o «comprometimento com a preservação do património cultural e identidade africanos». A competência 27S diz «Inspirar nos educandos a autoconfiança e a valorização do património cultural» e está relacionada com a competência 17G, «Participar na investigação educacional básica». Da mesma forma, as competências 4S e 5S indicam a inter-relação entre o contexto e as habilidades interpessoais. (Para a lista de competências genéricas, consulte 3; para as competências específicas das disciplinas, consulte 4.)

4.2.2. *Comparação do Meta-perfil a Nível da Região África*

Membros do Grupo da Disciplina de Formação de Professores conduziram investigações práticas nas suas próprias instituições e países, na forma de consulta de segundo nível, após o encontro na Cidade do Cabo em Maio de 2012. Acordou-se que somente os participantes de nível institucional seriam consultados, mas uma série de participantes fez consultas mais amplas, a nível nacional, o que permitiu a difusão do trabalho de harmonização do Projecto Tuning, bem como colher dados valiosos para a análise do meta-perfil.

Os seguintes processos foram usados na consulta a indivíduos ou grupos

Empregou-se diferentes processos na consulta com indivíduos/grupos seleccionados para participar no desenvolvimento do meta-perfil da região África para formação de professores. Em muitos casos, combinou-se estes métodos. Siga a lista e a descrição dos métodos:

- *Sessões presenciais*: Membros do Projecto Tuning reuniram-se com as pessoas seleccionadas para discutir a identificação e o desenvolvimento do meta-perfil de formação de professores. A nível universitário, as consultas envolveram diversas categorias de actores: administradores, membros do conselho departamental representando vários cursos, pessoal docente e estudantes de quatro níveis: licenciatura, mestrado, doutoramento, e candidatos ao diploma em educação. A nível ministerial, membros do grupo de trabalho do Grupo da Disciplina consultaram ministros, secretários permanentes e pessoal das direcções de formação de professores. Um membro do Grupo da Disciplina se bene-

ficiu de uma licença especial e foi realocado para outra instituição (Cidade do Cabo) a fim de reflectir sobre os documentos de consulta.

As sessões presenciais ocorreram em diversas configurações, tais como reuniões individuais, entrevistas em grupo, seminários, conferências e workshops. Em todas as configurações, membros de grupo de trabalho do Grupo da Disciplina começaram por apresentar o Projecto Tuning África aos participantes e fizeram um resumo do processo de meta-perfil realizado na Cidade do Cabo. Após a introdução, os grupos tiveram debates interactivos que incluíam sessões de perguntas e respostas sobre o perfil de seus programas e/ou institucionais.

- Pesquisas documentais ou análises de documentos impressos: os membros identificaram e analisaram os documentos relevantes como um dos métodos para a colecta de dados/informações. Alguns dos principais documentos revistos incluíam quadros curriculares, perfis institucionais e programáticos de formação, planos estratégicos e regulamentos institucionais. Comparou-se as informações dos documentos com o perfil para especializações da formação de professores.
- *Listas de verificação*: alguns membros desenvolveram listas de verificação a partir dos documentos e compararam itens dos meta-perfis que surgiram com o perfil identificado no encontro na Cidade do Cabo, onde determinou-se diferenças e semelhanças.
- *Equipas de validação*: após o desenvolvimento dos meta-perfis institucionais ou do curso, constituiu-se equipas para validar o subseqüente meta-perfil institucional/do curso.
- *Documentos para discussão*: os membros que trabalharam com participantes de nível ministerial desenvolveram documentos para discussão a fim de melhorar o intercâmbio com funcionários de nível ministerial. Os documentos também foram usados no processo de difusão.

Com a excepção de algumas competências que foram ligeiramente alargadas, modificadas ou consideradas como inexistentes em alguns programas de formação de professores de universidades africanas, a maioria das competências identificadas na reunião na Cidade do Cabo coincidiu com aquelas que já eram ensinadas ou desenvolvidas. A análise revelou mais coincidências entre as competências de Tuning e estabelecidas em alguns órgãos reguladores tais como o Namibian Teachers Standards (NTS) e a Tanzanian Commission for Universities (TCU).

O participante da Universidade do Zimbabwe no Projecto Tuning observou: «Quando se faz a análise deste programa (ie, de formação de professores no Zimbabué) em comparação com o meta-perfil obtido na Cidade do Cabo, verifica-se que há mais semelhanças do que diferenças». O representante da Universidade aberta da Tanzânia (OUT) apontou que: «Existem apenas pequenas diferenças entre o meta-perfil de Tuning África e o do programa de formação de professores da Faculdade de Educação na OUT» (comunicação oral).

Apesar desta concordância geral entre as listas de competências desenvolvidas pelo Grupo da Disciplina, a maioria das universidades identificou algumas competências que ou não tinham sido consideradas, ou ainda não tinham recebido a atenção adequada nas suas respectivas instituições. Os itens mais comuns em que se registaram diferenças foram (1) capacidade para mediar resolução de conflitos e reconciliação, em prol de um ambiente de vida sustentável e pacífico; (2) capacidade de aprender a aprender e a capacidade de ser um eterno aprendiz; (3) comprometimento com Ubuntu (respeito pelo bem-estar e dignidade das pessoas); (4) consciência ambiental e económica; (5) respeito pelas identidades sócio-culturais e (6) capacidade de desenvolver habilidades empreendedoras próprias e nos estudantes. Não é de surpreender que todos os consultores concordam que a quinta qualidade corresponde à competência percebida como obtenção menos alcançada por todos os informantes e que os docentes classificaram como a menos importante.

A consulta na Universidade de Western Cape na África do Sul fez uma análise específica das quarenta e seis competências genéricas e específicas combinadas e concluiu que trinta e uma encaixaram-se bem na categoria geral de conhecimento, percepção e prática. Nove encaixaram-se na categoria de habilidades interpessoais. Cinco foram vistas como subconjuntos da categoria contextual, ao passo que uma encaixou-se na categoria de valores e ética.

A conclusão mais óbvia é que a formação de professores em África dá uma maior ênfase ao conhecimento, percepção e prática. A ênfase menor atribuída a valores e ética poderia ser apropriadamente interpretada como uma representação precisa dos conflitos generalizados em África devido à falta de educação ou educação limitada no tocante à valorização e respeito dos outros; auto-respeito e questões de ego.

Membros notaram que as competências que integram o meta-perfil em universidades foram identificadas por meio de uma análise aprofun-

dada do programa curricular oferecido em diversas universidades diferentes com formação de professores. Antes do Projecto Tuning, não houve nenhum fórum especificamente organizado pelas IES em África para desenvolver competências e meta-perfis a fim de orientar a adaptação destas competências importantes e garantir sua qualidade. Portanto, o Projecto Tuning África forneceu um modelo para as instituições reproduzirem.

Análise de observações adicionais

Analises e comparações dos relatórios dos consultores revelaram questões importantes que não puderam ser directamente captadas através de um simples relatório de comparação. Os membros decidiram relatar tais observações no intuito de reforçar os resultados do exercício de consulta do Projecto Tuning. Estas observações adicionais incluem:

4.2.3. Capacitação para que as Estruturas de Curso Existentes Incorporem Novas Competências

Soube-se que algumas estruturas de curso existentes nos programas de formação de professores podem incorporar as competências identificadas, mas outras não têm esta capacidade devido às suas actuais estruturas e perspectivas do pessoal. Por exemplo, na Universidade do Zimbabwe, membros do Departamento de Administração Educacional apontaram que não viam a necessidade de incorporar a competência «conhecimento pedagógico das disciplinas específicas» entre as competências de seus programas. No entanto, a análise crítica dos cursos geralmente oferecidos nestes departamentos mostra que cursos relativos a planeamento são ministrados juntamente com cursos de política pública e administração.

Seria aconselhável adoptar tais abordagens pedagógicas específicas para versões diferentes do programa onde há essa combinação. Sugere-se que, para que os programas que actualmente não dispõem de nenhuma estrutura integrada para incorporar ou reforçar competências importantes, a iniciativa do Projecto Tuning pode incentivar os funcionários a incorporar as competências para alcançar a meta de harmonização. Novos cursos com estruturas que incorporem as competências necessárias devem ser iniciados, enquanto os cursos existentes podem ser reestruturados de modo a abrirem espaço para a inclusão de competências.

Necessidade de dar a ênfase adequada para competências identificadas nos cursos existentes

Através das consultas, os membros concluíram que, embora algumas competências específicas da disciplina tenham sido incorporadas em cursos existentes, não lhes foi dada a ênfase adequada. Havia necessidade de incentivar os professores a dar a ênfase adequada para cada competência. Na Universidade de Zimbabwe, há um exemplo de competências pouco enfatizadas que parecem necessitar de maior destaque:

1. Desenvolver e utilizar materiais de ensino, aprendizagem e avaliação, incluindo infra-estrutura, equipamento e ferramentas de TICs apropriadas.
2. Desenvolver capacidades empreendedoras próprias e dos estudantes.
3. Cuidar e apoiar o bem-estar de todos os educandos.
4. Respeitar as diversidades socioculturais.
5. Respeitar as regras e regulamentos da profissão e da instituição.
6. Manter a equidade e justiça entre os estudantes e promover a educação inclusiva.
7. Actualizar continuamente conhecimentos e habilidades próprios.
8. Tornar-se um exemplo a seguir.
9. Inspirar autoconfiança.

Variedades especiais dos programas de formação de professores

O exercício de consulta do Projecto Tuning explorou as competências em variedades especiais de programas de formação de professores e perfis relacionados. Especificamente, foi o caso da Universidade de Nigéria, Nsukka (Nigéria); Universidade de Ciências e Tecnologia de Adama (Etiópia); Universidade de Makerere (Uganda); e Universidade de Zimbabwe, onde eram oferecidos programas de formação de professores do ensino técnico. Sugeriu-se que os programas de formação de professores em Ensino Técnico e Profissional não seguissem o pa-

drão tradicional de formação de professores baseada no conteúdo ou na disciplina porque o desenvolvimento de habilidades vocacionais é consideravelmente diferente. Esta variedade de formação de professores deveria receber atenção especial se o intuito fosse de lidar com a questão do desemprego juvenil presente em todos os países africanos.

Muitas das competências consideradas adequadas para os cursos técnicos de formação de professores foram adoptadas da Universidade de Nigéria, Nsukka. Tais competências incluem: capacidade de adaptar e transferir tecnologia, capacidade de criar novas tecnologias; capacidade para melhorar a qualidade e segurança das cadeias de valor agrícola; capacidades relativas ao desenvolvimento de novas tecnologias e material de construção; capacidade para operar, fazer manutenção e reabilitar os sistemas de engenharia mecânica; capacidade para supervisionar, inspeccionar e monitorizar sistemas de engenharia mecânica; e capacidade para integrar aspectos jurídicos, económicos e financeiros na tomada de decisão em projectos de engenharia mecânica.

Esta constatação reforça a necessidade de colaboração entre as instituições, programas e cursos de ensino superior em África, bem como a necessidade de mais investigação relativa aos programas curriculares de formação de professores em Educação Técnica e Profissional (ETP).

Competências não incluídas no meta-perfil do Projecto Tuning identificado no encontro na Cidade do Cabo

Outra constatação da actividade de consulta foi que algumas competências que foram consideradas essenciais não integraram o meta-perfil do Projecto Tuning. Algumas dessas competências foram:

- Capacidade de melhorar continuamente a qualidade na prática.
- Capacidade de sensibilização, advocacia e mobilização.
- Habilidade para usar efectivamente dispositivos e tecnologias de assistência para pessoas com deficiência em ambientes inclusivos.
- Capacidade de fazer uso efectivo das habilidades de investigação e avaliação em ambientes educacionais.
- Pensamento visionário e perspicácia.

4.3. Conclusão

Para concluir este capítulo, é importante notar que o meta-perfil desenvolvido para o campo da formação de professores em África resultou de um longo processo de consulta que começou com discussões entre membros do Tuning nas reuniões gerais e culminou em investigações realizadas em instituições que colaboram com o Tuning. Com uma variedade de instrumentos de investigação, incluindo reuniões e entrevistas presenciais, comunicações online, revisões documentais, listas de verificação, equipas de validação e relatórios para discussão, as informações que queríamos foram solicitadas e a análise das informações gerou as listas de competências, que foram novamente analisadas para gerar os meta-perfis apresentados neste capítulo. Nota-se que o processo de consulta teve como base considerações de meta-perfis desenvolvidos na formação de professores em outras regiões, especificamente América Latina e a Rússia.

A análise levou o grupo de formação de professores a determinar o meta-perfil final para a formação de professores em África, segundo as áreas de conhecimento e percepção, prática e habilidades, valores e ética; e relacionamento interpessoal. A organização do meta-perfil em formato de diagrama de Venn mostra que as competências são interrelacionadas e na prática operam em conjunto, ou seja, funcionam em harmonia quando um professor realiza seu trabalho. Membros do Tuning também notaram que as competências que receberam menos importância nas universidades podiam ter grandes repercussões no continente. Por exemplo, a competência dos valores e ética teve menos preferência nas universidades que foram consultadas. Membros do Tuning associaram esse tipo de marginalização de competências importantes ao nível de insegurança no continente, devido a violência e guerras que acometem muitos países africanos. Esta revelação da pesquisa mostra que a negligência em inculcar as competências que foram identificadas pode ter impacto negativo sobre a vida dos indivíduos, mas também nas nossas comunidades, países e até ao nível de nosso continente. Por outro lado, se todas as competências propostas forem transmitidas a nossos graduados, temos maiores probabilidades de transformar positivamente os nossos sistemas sócio-políticos e económicos, e alcançar os objectivos de desenvolvimento sustentável (ODS) com sistemas de ensino baseado em competências de qualidade.

Capítulo 5

Comparação de Meta-perfis: Rússia, América Latina e África

5.1. Introdução

O capítulo cinco apresenta discussões sobre comparações e contrastes entre meta-perfis desenvolvidos por membros Tuning de três regiões do mundo: Rússia, América Latina e África. As comparações e contrastes foram feitos como uma maneira de aprender uns com os outros e informar uns aos outros, a fim de melhorar as práticas através da partilha de experiências. As comparações revelaram que as competências dos graduados no campo da formação de professores têm mais semelhanças do que diferenças, como explorar-se-á nas discussões descritas nas próximas secções deste capítulo.

5.2. Comparação de Meta-Perfis: Constatações de Rússia, América Latina e África

No encontro do Projecto Tuning realizado em Bruxelas em Novembro de 2012, o Grupo da Disciplina de Formação de Professores em África teve a oportunidade de interagir com os seus homólogos de América Latina e Rússia. A reunião focalizou a comparação e o contraste dos meta-perfis dos grupos dos três continentes.

No que diz respeito às diferentes categorias de competências específicas das disciplinas nas três regiões, a comparação aponta tanto seme-

lhanças quanto diferenças. As diferenças são principalmente derivadas dos contextos de cada país em relação às condições sócio-culturais, sócio-históricas, sócio-políticas, sócio-económicas e climáticas. Essas diferenças dão origem a ênfase variada nas competências das disciplinas das três regiões.

Semelhanças entre as três regiões podem ser observadas na ênfase atribuída ao conhecimento e à prática. Outra semelhança é o foco na capacidade de um professor interagir com os outros. África e Rússia enfatizam a inter-relação das competências. Havia algumas diferenças no agrupamento das competências dos três meta-perfis. Por exemplo, a definição russa do meta-perfil, «capacidade de trabalhar», aparece no contexto africano como uma competência dentro de «prática e habilidades», logo dentro da categoria do meta-perfil intitulado «conhecimento, percepção e prática». A ênfase no contexto social do ensino é explícita em África e América Latina, ao passo que, na Rússia, está implícito no meta-perfil «capacidade de interagir com os outros».

Tuning no mundo: Comparações do meta-perfil do grupo da disciplina de formação de professores		
África	América Latina	Rússia
• Contexto	• Profissional	• Capacidade de aprender
• Conhecimento e percepção	• Académicos	• Capacidade de trabalhar
• Competências interpessoais	• Social	• Capacidade de interagir com outros
• Valor & Ética		• Capacidade de viver em harmonia consigo mesmo

América Latina e Rússia focalizam a profissionalização da formação de professores, sendo que não há ênfase notável em África. Contudo, o continente africano enfatiza as questões morais e éticas no ensino que, por sua vez, são menos relevantes nas outras duas regiões.

A confrontação dos três meta-perfis resulta nesta combinação de 5 competências:

- Cognitivo (Conhecimento): disciplina + conhecimento pedagógico.
- Competências interpessoais.

- Capacidade de aprender.
- Aprendizagem ao longo da vida.
- Papel do professor na sociedade enquanto professor e agente de mudança (ênfase em valores e ética).

As comparações exploradas na apresentação anterior deixam perguntas que precisam ser pensadas de maneira crítica e acompanhadas na implementação. As duas perguntas são: (1) como ensinar e avaliar valores e ética de maneira eficaz nos nossos programas? e (2) que boas práticas podem ser usadas como modelos nestas áreas de formação de professores?

As duas perguntas prévias ou qualquer outra que possa surgir são críticas, porém podemos nos confortar nos avanços na área da educação, e talvez possamos nos guiar pela aprendizagem de princípios de avaliação acadêmica existentes, conforme estabelecidos por estudiosos como Sally (2004), Biggs e Tang (2007), e Rogoff *et al.* (2016). Organizações internacionais interessadas em questões educacionais também têm se esforçado para dar instruções sobre a realização de avaliação qualitativa e quantitativa para aprendizagem eficaz e manutenção dos padrões de educação. Por exemplo, a UNESCO publicou artigo do Muskin que traz questões de avaliação, incluindo a essência da avaliação e a necessidade de avaliação contínua, bem como a melhor implementação de tal avaliação - concepção, análise e avaliação (Muskin, 2017). Além disso, taxonomia SOLO de Bigg e a taxonomia revista de Bloom têm contribuído para esclarecer aos professores e instituições em todos os níveis de educação para que venham a definir as tarefas e actividades de avaliação, de modo que viabilizem a ocorrência de uma aprendizagem que seja simultaneamente padronizada e baseada em competências; i.e., o que Biggs refere como manter um alinhamento construtivo no programa curricular, assegurando que os estudantes adquiram as competências de que necessitam para atender as suas experiências de vida, durante a sua passagem pela instituição de ensino, quanto após a formação.

5.3. Observações Gerais

De acordo com o Grupo da Disciplina de Formação de Professores, é necessário adoptar nos modelos de competência uma visão de aprendizagem que inclua a aquisição de competências, de conhecimento fun-

cional e declarativo, bem como de críticas construtivas e investigação baseada em evidências. Tal mudança deve resultar de pesquisa amplamente baseada na educação. Por muito tempo, a educação foi apolo-gética devido à necessidade de focalizar as competências e a importân-cia dos aspectos práticos da profissão. É possível que isso tenha levado à sobrevalorização de uma forte base teórica. Outras disciplinas tam-bém valorizam os aspectos práticos nos seus programas, pelo que não é de admirar que todas as cinco disciplinas do Projecto Tuning tenham sido associadas aos seus imperativos profissionais. No entanto, a for-mação de professores pode ser muito rica em experiências práticas, de maneiras que se pode alinhar construtivamente a teoria e prática no desenvolvimento de competências.

Os relatórios que os colegas elaboraram nos seus processos de valida-ção sugerem que a Formação de Professores já tem base em compe-tências em alguns países membros em África.

No entanto, o que exactamente acontece nas salas de aula africanas não foi rigorosamente capturado nesta fase de desenvolvimento do Tuning África. A literatura revista traz uma imagem que mostra que a maioria das aulas ditas baseadas em competências no continente (Mba, 2017), estão muito pouco alinhadas com o conjunto abrangente de aulas baseadas em competências, como sugerem renomados defen-sores de aulas baseadas em competências, tais como Gervais (2016), Lawson e Askeff-Williams (2007) e Mba (2017).

Em África, a maioria do que foi desenvolvido até hoje em consonância com ensino baseado em competências é um grande quadro de com-petências que defende a participação dos estudantes na aprendiza-gem participativa e formação de comunidades de aprendizagem (Mba, 2017). Este quadro auxilia o desenho de programas, porém não in-fluencia a sua implementação no tocante ao desenvolvimento das com-petências requeridas. É relativamente fácil desenvolver programas com categorias de competências amplas no perfil, bem como caracterizar programas baseados em conteúdos como sendo igualmente focaliza-dos em competências. No entanto, a realidade dá-se na implementa-ção devido, entre outras coisas, ao pessoal mal-capacitado e recursos limitados. Se as competências não são desagregadas em resultados de aprendizagem distribuídos cuidadosamente pelas unidades do pro-grama, e se o ensino e a aquisição destas competências não são ava-liados com precisão, então é improvável que, num passe de mágica, o ensino se torne centrado no estudante, que as actividades de aprendi-

zagem passem a desenvolver o conhecimento funcional em oposição ao conhecimento declarativo que não é acessível na prática.

Os resultados da consulta, onde o grau de alcance foi invariavelmente classificado abaixo da importância, sugere tal conexão. O Tuning II vai auxiliar os participantes do grupo da disciplina de formação de professores a colaborarem com outros para demonstrar como colmatar esta lacuna na formação de professores e facilitar a compilação de uma base de dados com excelentes práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Esta compilação revelará até que ponto as competências encontram-se de facto incorporadas nos programas de formação de professores no continente.

Os relatórios por país evidenciaram similaridades substanciais a nível das competências. Igualando tudo e considerando outros aspectos da estrutura do programa, bem como outros factores, viabiliza-se a possibilidade de programas curriculares transversais em África. Esta tendência começa a ser vista noutras disciplinas, através de programas como Erasmus Mundus e sistema de bolsa de estudos Mwalimun Julius Kambarage Nyerere da União Africana, lançado em 2007, para contribuir na produção e retenção de capital humano de maior calibre para o desenvolvimento sustentável do continente em áreas críticas de desenvolvimento. Estudiosos que obtêm esta bolsa devem assinar contratos que os comprometem a trabalhar no continente após a graduação, por um período de tempo específico, antes de migrarem para outras regiões do mundo. O esquema dá preferência especial para os jovens e mulheres do continente. Alcançar tal resultado pode parecer mais difícil em disciplinas regulamentadas, porém a limitada validação que membros do Grupo da Disciplina de Formação de Professores fizeram junto a órgãos oficiais sugere que não é impossível ter programas conjuntos para formação de professores. Certamente, não haverá nenhum impedimento a nível de mestrado.

Uma questão muito interessante que surgiu é a constatação referente a competências de colegas que trabalham com formação de professores para o ensino técnico e profissional, que observaram diferenças substanciais entre as competências específicas das disciplinas de formação de professores e suas próprias competências. Concluíram que competências específicas das disciplinas dos grupos de engenharia mecânica e civil e do grupo de ciências agrícolas têm maior correspondência com seus programas de Ensino Técnico e Profissional. Claramente, trata-se de uma área importante que requer mais investigação e debate. A necessidade de investigação é maior pelo facto de que a prática e a literatura indicam que a maioria dos governos africanos não têm dado a

ênfase adequada em ETP, embora este sector possa reverter a situação em que os sistemas de educação formais não conseguem matricular todos os estudantes elegíveis qualificados. Ademais, os programas curriculares formais mostraram-se mais teóricos, de modo que os graduados do sistema não conseguem emprego devido às suas limitadas habilidades para o emprego, bem como devido à pouca oportunidade de emprego em sistemas económicos pobres, dependentes de agricultura familiar e com falta de mecanização, portanto, restrita em oportunidades de crescimento e sustentabilidade. De acordo com um relatório da UNESCO de 2016;

O Ensino e Formação Técnico e Profissional e formação (EFTP) é um desafio em todos os países africanos. Na maioria dos países, a taxa de inscrição em EFTP formal no nível secundário é de 5% ou menos. O EFTP não-formal é predominante e muitas vezes altamente fragmentado. Oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, aprendizagem não-formal, prestação privada e iniciativas no âmbito de vários ministérios que não são do sector de educação, tudo tende a funcionar de forma não-coerente. Governos e instituições internacionais estão prestando atenção crescente ao EFTP que é uma das oito áreas prioritárias da Segunda Década da Educação da União Africana (2006-2015). Mas, apesar de um aumento no número de estudantes africanos em EFTP, poucos governos em África são capazes de financiar EFTP a um nível que possa dar suporte a uma formação de qualidade. A demanda é enorme. Três em cada cinco desempregados na África Subsariana são jovens, a maioria vive na economia informal. (UNESCO, 2016)

Dado o potencial do EFTP para responder a demanda dos desempregados e dos sub-escolarizados, os sistemas de ensino superior em África precisam de responder proactivamente e aprimorar o ramo de ETP nos seus sistemas de educação e formação. Tuning África também deve considerar dar maior atenção a este sector para impulsionar as suas oportunidades para se adequar a um futuro que seria, de outra maneira, incerto para o continente.

Outra questão que surgiu neste projecto-piloto diz respeito às diferenças entre os países no tocante às estruturas e o foco dos programas de ensino superior. Estas diferenças devem ser tomadas em conta nas futuras discussões sobre a viabilidade de um sistema de créditos para a

África. Logicamente, um sistema de créditos intercambiáveis só funciona quando os critérios-chave de aprendizagem são partilhados entre países e universidades. O estudo já identificou uma série de diferenças e semelhanças práticas. Pontos de entrada, extensão dos programas, sistemas de créditos e tipos de programas variam dentro do continente. Por exemplo, enquanto muitas licenciaturas têm três anos de duração, Moçambique tomou uma decisão política de estender suas licenciaturas para quatro anos. Zimbabwe tem um sistema duplo onde a formação de professores inicial (sem grau de licenciatura) é feita em escolas superiores de formação de professores, sendo posteriormente concluída na universidade, onde o diploma de licenciatura é obtido.

Nem todos os países têm padrões nacionais para os professores. Mesmo quando há um órgão regulador ou normativo, nem sempre há um mecanismo de execução. Frequentemente, há diferentes órgãos reguladores para a formação de professores primários e secundários. Em alguns casos, as universidades, enquanto entidades autónomas, possuem grande independência para a desenho dos programas. Novamente, estas são áreas onde investigações aprofundadas seriam bem-vindas para o futuro, o que pode surgir como resultado dos processos de validação que estão prestes a ser realizados.

O Grupo da Disciplina de Formação de Professores identificou outras áreas que necessitam de mais investigação. A consulta realizada pelos membros nos respectivos departamentos e países sugere que, embora haja um consenso significativo em relação às competências, também há algumas diferenças. Esta é uma área onde poder-se-ia investigar por que algumas competências podem ser mais importantes do que as outras em determinados contextos (por exemplo, resolução de conflitos, ética e valores, consciência económica e ambiental).

Em todas as disciplinas, nenhum grupo classificou o alcance de uma competência tão alto quanto a importância dessa mesma competência. No entanto, na formação de professores, a discrepância entre importância e o alcance foi menor do que a observada entre os resultados globais de todos os cinco grupos de disciplinas colectivamente. Evidentemente, necessita-se investigar a importância relativa e o alcance percebido do desenvolvimento de competências na formação de professores. Pensamos que a mera especulação sobre esta diferença não seria útil, porém é uma área que devia ser explorada no futuro. Também ressaltou-se a preocupação de que há pouca «competência inconsciente» (Burch, 1970) ou «competência reflexiva» (Baume, 2004) dentre os for-

madores de professores em relação à avaliação de competências no âmbito dos valores e ética.

A reflexão sobre nossos próprios procedimentos no encontro realizado em Janeiro de 2013 em Nairobi, levou o Grupo da Disciplina de Formação de Professores a uma conclusão importante. As discussões mostraram que a memória colectiva em torno dos processos conjuntos não estava completamente clara. Um protocolo de comunicação devia ter sido desenvolvido e acordado desde o início para incluir consensos sobre a elaboração de actas das reuniões, resposta dos correios electrónicos, respeito a prazos e confirmação de recebimento de documentos. Este facto merece ser mencionado, pois tal procedimento teria sido muito eficaz para poupar tempo durante as nossas deliberações.

5.4. Recomendações para Validação

Conforme foi mencionado, os colegas do Grupo da Disciplina fizeram exercícios de validação dentro de suas próprias instituições e também em instituições pertinentes nos seus países. A proposta de realizar mais validações no período de consolidação entre o projecto-piloto (Tuning África) e o segundo passo (Tuning II) destacou diferentes níveis de validação: individual; um grupo dentro de um mesmo país; regional, incluindo um grupo de países, e a nível continental.

Qualquer que seja o nível validação e divulgação no futuro, o Grupo da Disciplina de Formação de Professores recomenda unânime e incisivamente a necessidade absoluta de documentar o processo: tomar notas de reuniões, manter registos de pessoas e organizações, arquivamento de correspondência e correios electrónicos, manter cópias de apresentações em eventos públicos, gravar os comentários a título de feedback e partilhar esta documentação com o resto do Grupo da Disciplina.

5.5. Conclusão

Para concluir este capítulo, convém reconhecer a importância de comparações entre as diversas práticas de formação de professores. A importância primeira e principal é desenvolver uma lógica de apreço por aquilo que os outros realizam. É também imperativo e importante apreciar o que os outros fazem com os recursos ou disponibilidades, apesar das variações significativas entre os meta-perfis.

Capítulo 6

Cursos Novos e Revistos em Formação de Professores

6.1. Introdução

O capítulo 6 aborda cursos de formação de professores desenvolvidos no âmbito da iniciativa Tuning África. Há algum tempo, debates durante reuniões do Tuning, bem como experiências gerais no campo da prática da formação de professores, têm apresentado sinais de que é preciso rever cursos da área de formação de professores. Também há sinais de que novos cursos de formação de professores precisam ser desenvolvidos devido a uma série de razões, mas especialmente por causa das mudanças diárias produzidas tanto a nível local quanto internacional e global. As alterações resultam de muitas experiências, incluindo inovações na ciência e tecnologia, novas abordagens do ensino, aprendizagem, avaliação e gestão de entidades ou elementos de formação de professores. Há também alterações no terreno político nos países e comunidades locais. O ambiente e as relações humanas, bem como a comunicação, estão todos a passar por mudanças. Saúde e nutrição estão a enfrentar mudanças, especialmente ambientais, devido à poluição gerada por todos os tipos de actividades sócio-científicas. Visto que o campo da formação de professores é voltado para servir as pessoas e seu ambiente, os seus cursos nunca são estáticos. Nesse sentido, inovações, desafios e oportunidades emergentes têm impacto directo e indirecto no campo. Portanto, os respectivos programas curriculares geralmente mudam e novos são elaborados com base em tais mudanças. É nesta base que Tuning África trouxe a ideia de que a disciplina da área de formação de pro-

fessores considere o desenvolvimento dos cursos, tanto novos quanto revistos.

As considerações para desenvolver programas académicos novos e revistos existentes na área de formação de professores também deriva da necessidade comum em África de garantir uma harmonização de seus sistemas de ensino, com vista a ajudar a alargar as possibilidades de colaboração, através da mobilidade de docentes e estudantes em IES, bem como o intercâmbio de experiências que os recursos humanos possuem nos diversos países do continente. A harmonização do Sistema de Ensino Africano também é uma das metas de Tuning África, pois pode ajudar o continente a atingir os ODS de maneira atempada.

6.2. Desenvolvimento de Cursos Novos e Revistos

O Grupo da Disciplina de Formação de Professores fez enormes progressos na criação e implementação do programa Tuning, cujo objectivo principal é a harmonização do ensino superior através de programas académicos em todas as áreas de especialização. Para atingir esse objectivo, foi necessário rever a natureza e os tipos de competências desenvolvidos entre os estudantes através dos programas oferecidos. Uma investigação realizada no início do Projecto Tuning África revelou que algumas competências necessárias não foram desenvolvidas ou não foram objecto de ampla consideração. Com base na situação actual, o Tuning África considerou necessário rever os programas existentes e iniciar novos cursos a fim de garantir que os graduados das IES adquiram as competências necessárias para viverem em harmonia, com êxito e serem competitivos na economia do conhecimento global do século XXI. Este capítulo reflecte o trabalho feito a 3 de outubro de 2013 em Maputo, onde concluiu-se que todos os cursos novos e revistos deveriam seguir uma Abordagem Ecológica da Qualidade no ensino superior (Quality Ecologists, definido por uma rede de interações e relações políticas). Para ir ao encontro de tais objectivos de qualidade, devia-se envolver vários profissionais, tais como docentes, políticos e profissionais da qualidade, para trabalhar conjuntamente e com elevado rigor docente no âmbito do contexto e em prol da harmonização, a tomar conhecimento de formas inovadoras de colaboração e garantir ensino superior de qualidade que, por sua vez, possa ser sistematicamente aprimorado por meio de referências comuns e consensuais de excelência. Os programas foram mais uma vez melhorados e

aprimorados na reunião geral do Tuning África, realizada entre 10 e 14 de Outubro de 2015 no Cairo, Egipto. Os cursos foram desenvolvidos e revistos conforme interesses das universidades-membro do Tuning em relação ao Grupo da Disciplina de Formação de Professores. A Tabela 6.1 mostra os programas de mestrado desenvolvidos e planeados para implementação em diversas universidades.

6.3. Processo de Revisão por pares para Desenvolvimento do Programa do Grupo de Disciplina de Formação de Professores

Desde suas fases iniciais, o Projecto Tuning África visa iniciar mudanças nos programas curriculares do ensino superior, o que não poderia ter qualquer impacto se os cursos tradicionais e antigos permanecessem sem revisão ou, no caso de cursos considerados obsoletos, se não fossem revistos. Portanto, decidiu-se rever uma amostra seleccionada de cursos, a fim de determinar sua validade actual. O foco era ver se as revisões aumentariam a velocidade das mudanças previstas nos programas curriculares. Os cursos novos e revistos são o resultado de um processo de pares (*peer process*), que teve início na reunião geral do Tuning África, no Cairo.

Para o êxito do processo, formaram-se três grupos de acordo com interesses institucionais e demandas em áreas académicas específicas, tal como identificado pelos membros do Grupo Formação de Professores que participaram na reunião geral de Cairo. Solicitou-se aos grupos que discutissem e decidissem sobre que programa aplicaríamos como parte dos resultados Tuning. Inicialmente, membros dos três grupos fizeram análises aprofundadas dos programas disponíveis na sua instituição, o que os ajudou a decidir sobre o programa a ser aplicado como parte da iniciativa do projecto Tuning. Originalmente, na reunião do Tuning África, todos os três grupos decidiram dar início a programas de mestrado. Dois dos grupos decidiram desenvolver novos cursos, enquanto um dos grupos adaptou um curso técnico-profissional técnico da Universidade de Nigéria, Nsukka.

À seguir apresentamos os cursos específicos desenvolvidos e implementados em conjunto ou individualmente pelos diversos membros representantes de suas respectivas universidades.

1. Mestrado em Necessidade Educativas Especiais (MNES-NOVO).

2. Mestrado em Educação Infantil (MEI-NOVO) em algumas universidades, este curso foi chamado «Mestrado de Educação em Desenvolvimento e Educação Infantil (M. Ed. EDEI)».
3. Mestrado em Educação de Tecnologia (M. Ed. Tec-REVISTO) este programa foi originalmente proposto pela Universidade de Nigéria, Nsukka. Algumas universidades renomearam o curso como «Mestrado de Educação em Ensino Técnico e Profissional».

A fim de melhorar a qualidade dos processos de revisão, os grupos seleccionaram algumas perguntas norteadoras que foram utilizadas como guia à medida que reviam e melhoravam o conteúdo, o contexto e a pedagogia dos seus programas. As perguntas norteadoras são apresentadas na secção a seguir e estão incorporadas nas tabelas que descrevem o conteúdo dos programas em termos de disciplinas/módulos incluídos em cada programa, os créditos para cada curso, a duração dos cursos, possibilidades de progressão e oportunidades de emprego para os graduados dos cursos. As referidas perguntas norteadoras que permitiram aos membros do grupo da disciplina de formação de professores exercer uma análise aprofundada de cada passo dado na execução do desenvolvimento do programa. Também foram um tipo de medida de garantia de qualidade para assegurar a produção de qualidade de um programa viável.

6.3.1. *Perguntas Norteadoras para o Processo de Revisão de pares*

1. Qual é o nome do curso (novo ou revisto)? (Por favor, informar caso se trate de um programa/curso novo/revisto ou conjunto.)
2. Explicar a necessidade social do programa/curso novo ou revisto (no caso de programas conjuntos, por favor descreva a(s) outra(s) universidade(s) envolvidas e seu papel no programa).
3. Descrição do perfil do programa/curso (novo ou revisto), em termos das competências genéricas e/ou específicas.
4. Qual é a duração e nível do curso?
5. Quais as futuras áreas, sectores de emprego/actividade dos graduados?

6. Indique a ligação entre as competências e o meta-perfil acordado.
7. Defina as competências e os seus níveis.
8. Descreva os resultados de aprendizagem esperados relativos às competências a serem desenvolvidas durante o programa/curso.
9. Dê uma breve descrição da metodologia das estratégias de aprendizagem para atingir as competências-alvo.
10. Qual é a estrutura do programa/curso? Listar as unidades/cursos/módulos do programa.
11. Dê uma breve explicação da consistência do programa/curso em relação às competências, os resultados de aprendizagem esperados e actividades que levarão aos resultados da aprendizagem (ou seja, demonstrar a coerência global do programa/curso).
12. Quais são os mecanismos internos de melhoria/controlo de qualidade?
13. Liste outros aspectos relevantes.

6.3.2. *Ilustrações dos Processos de Revisão pelos pares*

Seguem duas ilustrações de processos de revisão pelos pares, que reflectem os processos dos grupos que (i) reviram o programa do «Mestrado de Educação de Tecnologia» (M.Ed. Tec) que já existia e (ii) desenvolveram o novo «Mestrado em Educação Infantil (EI)», também conhecido como «Mestrado de Educação em Desenvolvimento e Educação Infantil (M. Ed. EDEI)»

- a) Mestrado de Educação de Tecnologia (M.Ed.Tec.) / Mestrado de Educação em Ensino Técnico e Profissional.
- b) A Tabela 6.1 traz uma ampla avaliação e revisão do Mestrado de Educação de Tecnologia (M.Ed.Tec). Este curso foi originalmente desenvolvido na Universidade de Nigéria, Nsukka, onde foi implementado. A tabela mostra as perguntas norteadoras e as respostas dadas pelos grupos/equipas de revisão.

Tabela 6.1

Avaliação e Revisão do Mestrado de Educação de Tecnologia (M. Ed. Tec)

Aspectos-chave	Orientações
a) Nome do programa revisto	<p>Pergunta norteadora: Qual é o nome do programa?</p> <p>Mestrado de Educação de Tecnologia (M. Ed. Tec) Com especialização em Educação Agrícola;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Empresarial; • Educação em Tecnologia da Informação; • Educação em Economia Doméstica; e • Ensino Técnico Industrial.
b) Descrição do perfil do graduado do novo curso em termos de competências genéricas e/ou específicas da disciplina	<p>Pergunta norteadora: O que o graduado será capaz de saber, fazer e ser após a conclusão bem-sucedida do curso? (O titular do diploma de... será capaz de...)</p> <p>O Mestrado de Tecnologia do Programa de Formação de Professores é desenvolvido para preparar indivíduos profissionalmente qualificados, que possam assumir cargos de liderança no governo e sector privado. Graduados destes cursos também serão capazes de facilitar cursos académicos em faculdades de educação, institutos politécnicos, universidades, indústria e comércio. O curso também se destina a produzir investigadores qualificados, capazes de aplicar pesquisas para perceber e resolver problemas com ensino, aprendizagem e melhorar os serviços comunitários. O curso vai desenvolver nos graduados uma capacidade de pensamento transdisciplinar, habilitando-o a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar e identificar necessidades/lacunas de capacitação em relação a actividades relevantes de formas inovadoras. 2. Prever a emergência de novas habilidades devido a transformação e surgimento de novas ocupações. 3. Aplicar abordagens transdisciplinares na elaboração e avaliação de cursos de desenvolvimento de capacidades nos sectores formais e informais do ETP. 4. Criar novos modelos para vincular cursos de ETP com a indústria e experiências profissionais <i>in loco</i>. 5. Realizar meta-análise das políticas de desenvolvimento de habilidades para uma governação eficaz do ETP e a participação de parceiros sociais em prol da igualdade de género. 6. Integrar abordagens bem sucedidas de ensino e aprendizagem em contextos de ETP. 7. Manter a ética profissional durante a capacitação.

Aspectos-chave	Orientações
c) Duração e do nível do programa	<p>Pergunta norteadora: Qual é a duração do curso? Em que nível está o curso? Que diploma é obtido com o curso?</p> <p>A duração do curso de pós-graduação é de 18 meses:</p> <p>Tempo inteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração mínima = três semestres. • Duração máxima = cinco semestres. <p>A conclusão bem-sucedida do M.Ed.Tec permite seguir um programa de Doutoramento.</p>
d) Identificação de futuras áreas, sectores de emprego/ actividade dos graduados	<p>Pergunta norteadora: Onde os graduados trabalharão no futuro?</p> <p>Estudantes que concluírem com êxito o programa da pós-graduação podem vir a ser empregados nos seguintes cargos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Directores escolares de ensino secundário e técnico, vice-diretores e professores de disciplinas técnicas e profissionais. b) Administradores e gerentes de programas de formação em indústrias. c) Professores/formadores em escolas superiores de ETP, faculdades de educação e institutos politécnicos. d) Docentes em cursos de formação TP em universidades. e) Profissionais independentes nas suas áreas de trabalho. f) Investigadores e consultores em organizações comunitárias.
e) Indique a ligação entre as competências e o meta-perfil acordado	<p>Pergunta norteadora: Estarão todos os componentes do meta-perfil ou apenas o essencial do meta-perfil figura na descrição do perfil?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento, percepção e prática (1,3) aos quais se adicionou 4, 5, 6, 7, 8, 10, dentre as competências-chave do Grupo da Disciplina. • Habilidades interpessoais (5), adicionou-se 14 competências-chave do Grupo da Disciplina. • Contexto (2, 4, 6), adicionou-se 9 competências-chave do Grupo da Disciplina. • Valores e ética (7). <p>(Observar a composição de meta-perfil específico no capítulo 2.)</p>

Aspectos-chave	Orientações
<p>f) Definição das competências (especificar o curso novo ou revisto)</p>	<p>Pergunta norteadora: O que se pretende dizer quando fala-se sobre competência a, b, c....? Como é que a minha universidade descreve competências?</p> <p>As competências constituem os atributos que uma pessoa precisa demonstrar, interpretar ou mobilizar segundo a situação/contexto, de modo a produzir os resultados esperados no curso. Neste contexto, trata-se de habilidades a serem desenvolvidas em diferentes áreas do programa de formação (pedagógica e técnica) do professor do ETP, que permitirá aos estudantes formular e implementar iniciativas de desenvolvimento de competências. As competências são capacidades que, ao cabo do curso, os graduados possuem e que mostram que aprenderam com êxito e de maneira significativa, sendo capazes não apenas de cumprir os requisitos do curso durante um determinado período de estudo, mas também de transferir sua aprendizagem para situações da vida real.</p>
<p>g) Lista dos diferentes aspectos</p>	<p>Pergunta norteadora: Quais são as competências para este curso específico?</p> <p>Desenvolvimento das habilidades dos estudantes para formular modelos pedagógicos de desenvolvimento de habilidades de acordo com os seguintes aspectos de formação em ETP, a depender das áreas de especialização, que incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Agrícola; • Educação Empresarial; • Educação em Tecnologia da Informação; • Educação em Economia Doméstica; e • Ensino Técnico-Industrial.

Aspectos-chave	Orientações
<p>h) Especificação do nível das competências descritas no perfil do curso novo ou revisto para cada componente do programa (pode variar entre as competências)</p>	<p>Pergunta norteadora: Qual é o nível esperado para alcance das competências?</p> <p>Os estudantes devem demonstrar alto nível de conhecimento e percepção nas diversas áreas de especialização. Ademais, devem evidenciar altíssimo nível de capacidade de investigação, bem como serem capazes de aplicar os resultados da investigação para resolver problemas dentro do ambiente de ensino e aprendizagem, bem como nas comunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conhecimento dos diversos módulos ou disciplinas do curso (cognitivo: lembrar, reproduzir, descrever, distinguir, indicar, analisar, sintetizar, dar exemplos, categorizar, ouvir e perceber, diferenciar, corresponder, localizar informações, recuperar, revisar, selecionar, demonstrar, etc.). b) Percepção do programa de estudos (contabilizar, anotar, associar, classificar, comparar, definir, descrever, discutir, estimar, exemplificar, explicar, projectar, inferir, descrever, parafrasear, reorganizar, reconhecer, relatar, recontar, reafirmar, investigar, revisar, resumir, traduzir, etc.). c) Prática dentro dos diversos módulos ou disciplinas do curso (aplicar, integrar, adaptar, adotar, analisar, discutir, realizar, concluir, construir, demonstrar, encenar, desenhar, exibir, conduzir, extrair, ilustrar, implementar, instruir, incluir, interpretar, entrevistar, manipular, estimar valores económicos, ambientes físicos, culturais e sociais, etc.). d) Competências interpessoais (colaborar, comunicar, liderar, fazer gestão, etc.). e) Valores e ética (suporte, respeito às regras e regulamentos da profissão, atualização de conhecimentos e habilidades, inspirar autoconfiança e valorização em património cultural, etc.).

Aspectos-chave	Orientações
<p>i) Descrição dos resultados de aprendizagem esperados da em relação às competências</p>	<p>Pergunta norteadora: Que resultados de aprendizagem pretende-se alcançar?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar lacunas de habilidades por meio de processos de análise e levantamento de necessidades para cargos relevantes, de maneiras inovadoras. 2. Prever novas habilidades decorrentes de actividades novas e em transformação em ensino profissional, agricultura, negócios e comércio, tecnologia da informação, economia doméstica e sectores têxtil, industrial técnico. 3. Aplicar abordagens transdisciplinares na elaboração e avaliação de programas de desenvolvimento de capacidades nos sectores do ETP formais e informais. 4. Criar novos modelos para vincular programas de ETP e experiências na indústria e <i>in loco</i>. 5. Realizar meta-análise das políticas de desenvolvimento de habilidades voltadas para uma governação eficaz do ETP através da participação de parceiros sociais pela igualdade de género. 6. Questionar abordagens de ensino e aprendizagem em diversos contextos de ETP. 7. Manter a ética profissional durante a formação.
<p>j) Descrição da metodologia da estratégia de aprendizagem para o alcance das competências-alvo</p>	<p>Pergunta norteadora: Como garantir que os estudantes alcancem/obtenham as competências?</p> <p>O Mestrado em Educação de Tecnologia dar-se-á por meio de sessões presenciais (aulas, seminários, estudos de caso, modelagem, projectos, etc.), dissertação e experiências de trabalho na indústria e comércio, que serão obrigatórios. Portanto, serão aplicadas as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensivo emprego de métodos de ensino participativo e centrados no estudante incluindo, entre outras, as técnicas a seguir: <ul style="list-style-type: none"> — Sessões de chuva de ideias (brainstorming), — Discussões sobre questões ou ideias existentes/emergentes/futuras, — Questionamento de assuntos/problemas emergentes, — Exploração/investigação sobre assuntos contextuais relacionados com os conteúdos da aprendizagem (teorias, filosofias, ideologias e experiências reflectidas na literatura) e contextos dos estudantes. — Prática do conteúdo aprendido através de tarefas, testes, exames, investigações e projectos baseados na prática.

Aspectos-chave	Orientações																																
k) Especificação das unidades do programa (cursos e módulos)	<p>Pergunta norteadora: Como é que o programa é composto e sequenciado?</p> <p style="text-align: center;">Primeiro semestre</p> <p>PRINCIPAIS MÓDULOS/DISCIPLINAS (comum para as cinco áreas)</p> <p>Nome do módulo ou disciplina —<i>Como é que o programa é composto e sequenciado?</i></p> <p style="text-align: center;">1.º Semestre</p> <p>PRINCIPAIS MÓDULOS/DISCIPLINAS (comum para as cinco áreas)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Nome do módulo ou disciplina</th> <th style="text-align: right;">Unidades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>• Teorias e administração de educação de tecnologia</td> <td style="text-align: right;">4</td> </tr> <tr> <td>• Métodos de investigação em educação de tecnologia</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>• Desenvolvimento do programa curricular em educação de tecnologia</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>• TIC no Ensino de Tecnologia</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right; border-top: 1px solid black;">13</td> </tr> <tr> <td>Cursos de áreas de especialização</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>Dissertação</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right; border-top: 1px solid black;">33</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Total</p> <p style="text-align: center;">1. EDUCAÇÃO AGRÍCOLA</p> <p style="text-align: center;">2.º Semestre</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Formação em gestão de recursos agrícolas</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Experiências de trabalho na agricultura</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Gestão de recursos/instalações de formação agrícola</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> </tbody> </table> <p>Opções: (Veja abaixo)</p> <p>Quatro unidades de cursos devem ser escolhidas dentre as opções A, B ou C, de acordo com as seguintes áreas de especialização:</p> <p>A. Ensino de tecnologias em agricultura de produção</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Programas de Agric. Prof em Culturas e Criação animal</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Difusão das inovações</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> </tbody> </table> <p>B. Ensino Agro-empresarial</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Planos de desenvolvimento de negócios para empreendimentos agrícolas em escolas</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Gestão de marketing para as empresas do agri-negócio</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> </tbody> </table>	Nome do módulo ou disciplina	Unidades	• Teorias e administração de educação de tecnologia	4	• Métodos de investigação em educação de tecnologia	3	• Desenvolvimento do programa curricular em educação de tecnologia	3	• TIC no Ensino de Tecnologia	3		13	Cursos de áreas de especialização	14	Dissertação	6		33	Formação em gestão de recursos agrícolas	2	Experiências de trabalho na agricultura	2	Gestão de recursos/instalações de formação agrícola	2	Programas de Agric. Prof em Culturas e Criação animal	3	Difusão das inovações	3	Planos de desenvolvimento de negócios para empreendimentos agrícolas em escolas	3	Gestão de marketing para as empresas do agri-negócio	3
Nome do módulo ou disciplina	Unidades																																
• Teorias e administração de educação de tecnologia	4																																
• Métodos de investigação em educação de tecnologia	3																																
• Desenvolvimento do programa curricular em educação de tecnologia	3																																
• TIC no Ensino de Tecnologia	3																																
	13																																
Cursos de áreas de especialização	14																																
Dissertação	6																																
	33																																
Formação em gestão de recursos agrícolas	2																																
Experiências de trabalho na agricultura	2																																
Gestão de recursos/instalações de formação agrícola	2																																
Programas de Agric. Prof em Culturas e Criação animal	3																																
Difusão das inovações	3																																
Planos de desenvolvimento de negócios para empreendimentos agrícolas em escolas	3																																
Gestão de marketing para as empresas do agri-negócio	3																																

Aspectos-chave	Orientações
	<p>C. Ensino de solo</p> <p>Formação em melhoria e utilização de solos tropicais 3</p> <p>Fertilidade do solo avançado 3</p> <p style="text-align: center;">3.º Semestre</p> <p>Seminários em ensino agrícola 3</p> <p>Dissertação 6</p> <p style="text-align: center;">2. ENSINO EMPRESARIAL</p> <p style="text-align: center;">2.º Semestre</p> <p>Fundamentos de Ensino Tecnológico-comercial 3</p> <p>OPÇÕES (veja abaixo)</p> <p>Nove unidades de cursos devem ser escolhidas dentre as opções A, B ou C, de acordo com as áreas de especialização:</p> <p>A. Ensino de tecnologia de contabilidade</p> <p>Contabilidade de custos na empresa 3</p> <p>Contabilidade financeira na empresa 3</p> <p>Políticas e contabilidade governamental 3</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p>B. Ensino de tecnologia de marketing</p> <p>Pesquisa de marketing e gestão de informação 3</p> <p>Gestão avançada de marketing 3</p> <p>Marketing e comportamento do consumidor 3</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p>C. Ensino administrativo e tecnologia empresarial</p> <p>Relações humanas nas organizações empresariais 3</p> <p>Comunicação empresarial avançada 3</p> <p>Tecnologias empresariais avançadas 3</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p style="text-align: center;">3.º Semestre</p> <p>Seminário de Educação Empresarial 3</p> <p>Dissertação 6</p> <hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> <p style="text-align: right;">33</p>

Aspectos-chave	Orientações
	<p style="text-align: center;">3. ENSINO EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">2.º Semestre</p> <p>Um curso de 3 unidades deve ser escolhido dentre as opções A, B ou C.</p> <p>Opções:</p> <p>A. Aplicações de apresentações gráficas 3</p> <p>B. Arquitetura/montagem computacional avançada para ensino tecnológico 3</p> <p>C. Protocolos e arquitetura de comunicação de dados em Ed. Tecnológica 3</p> <p>Seis unidades devem ser escolhidas dentre as opções A, B ou C.</p> <p>OPÇÕES:</p> <p>A. <i>Aplicativos de software para ensino tecnológico</i> Tópicos avançados em design & implementação de banco de dados em ed. tec 3 Desenvolvimento de software para instrução em ensino profissional 3 6</p> <p>B. <i>Ensino de gestão de manutenção de hardware</i> Gestão de manutenção computacional para a ensino profissional 3 Segurança de hardware e direito digital 3 6</p> <p>C. <i>Tecnologia de Comunicação e Networking</i> Comunicação de dados e segurança da internet em ensino profissional 3 Comunicação sem fio e tecnologias computacionais móveis 3 6</p> <p style="text-align: center;">3.º Semestre</p> <p>Seminário em computação / Ensino de TI 3 Dissertação 6 9</p> <p>Total 31</p>

Aspectos-chave	Orientações
	4. ENSINO EM ECONOMIA DOMÉSTICA
	2.º Semestre
	Problemas, questões e inovações em Ed economia doméstica 3
	Opções:
	Três unidades de um curso devem ser escolhidas entre as 4 opções abaixo:
	Formação em gestão de recursos agrícolas 3
	Ensino de gestão em nutrição 3
	Ensino de necessidades de desenvolvimento e direitos da criança 3
	Fundamentos psicossociais de educação vestimental 3
	Opções:
	Seis unidades devem ser escolhidas dentre as opções A, B ou C.
	A. Ensino de gestão doméstica
	Criatividade e empreendedorismo em ensino da vida familiar 3
	Recursos humanos e desenvolvimento de habilidades em Ed. Tecnológica 3
	6
	B. Educação nutricional & alimentar
	Ensino em ciências de alimentos 3
	Nutrição e Doença 3
	6
	C. Ensino têxtil e vestimental
	Estudos têxteis avançados 3
	Técnicas de produção de vestuário e desenho avançado de padrões 3
	6
	D. Ensino em cuidado infantil
	Cuidados na primeira infância para o desenvolvimento 3
	Perspectivas em educação dos pais 3
	6
	3.º Semestre
	Educação em Economia Doméstica 3
	Projecto/dissertação 6
	9
	Total de unidades 33

Aspectos-chave	Orientações
	<p style="text-align: center;">5. ENSINO TÉCNICO-INDUSTRIAL</p> <p style="text-align: center;">2.º Semestre</p> <p>Planeamento de instalações em ensino industrial 3</p> <p>OPÇÕES:</p> <p>Seis unidades devem ser escolhidas dentre as opções A, B ou C:</p> <p>A. Tecnologia de construção de edifícios</p> <p>Gestão de construção 3</p> <p>Ciência de materiais de construção 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>B. Tecnologia eléctrica/electrónica</p> <p>Atelier em tecnologia eletrónica 3</p> <p>Medidas e instrumentos electrónicos eléctricos 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p>C. Tecnologia mecânica</p> <p>Tecnologia de desenho industrial em Metal/automóvel 3</p> <p>Mecatrónica automobilística 3</p> <p style="text-align: right;">6</p> <p style="text-align: center;">3.º Semestre</p> <p>Seminários em ensino técnico-industrial 3</p> <p>Tese/Dissertação 6</p> <p style="text-align: right;">9</p> <p>Total 30</p>
<p>l) Verificar a consistência do programa em relação às competências, os resultados de aprendizagem esperados e as actividades que levarão aos resultados da aprendizagem (ou seja, demonstrar a coerência global do programa)</p>	<p>Perguntas norteadoras: Todos os resultados de aprendizagem encontram-se incluídos no programa? Todas as unidades estão relacionadas a um ou mais resultados de aprendizagem?</p> <p>Sim: há coerência entre o programa e as competências que se planeia desenvolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os resultados de aprendizagem encontram-se incluídos no programa. • Todas as unidades estão relacionadas a mais de um resultado de aprendizagem.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE INFANCIA (EI) / MESTRADO DE EDUCAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE INFANCIA (M.ED. DEI)

Em relação ao Mestrado em Educação de infância (EI), os comentários, observações e sugestões a seguir surgiram nas sessões de revisão pelos pares sobre a lista de verificação e perguntas norteadoras fornecidas.

Tabela 6.2

Ilustração de Revisão pelos Pares 2: Mestrado em Educação de infância (EI) Mestrado de Educação em Desenvolvimento e Educação de infância (M.Ed. DEI)

Aspectos-chave	Algumas perguntas	Comentários
1. Identificar futuros campos, ou sectores de trabalho dos graduados	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A descrição permite que os estudantes tenham uma ideia clara dos futuros sectores de trabalho ou de maiores possibilidades de estudo? 2. A linguagem é compreensível para os potenciais estudantes? 3. A lista de potenciais profissões está suficientemente detalhada? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, porém necessita-se de mais informações sobre possíveis futuros sectores; também não se mencionam possibilidades de continuação dos estudos para os especialistas da área. 2. Sim, em grande medida. 3. É detalhada em uma proposta, porém as outras necessitam de mais elaboração.
2. Verificar a ligação entre as competências e o meta-perfil acordado	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há clareza sobre que elementos do meta-perfil encontram-se incluída no perfil do graduado e quais não estão? 2. As razões para a inclusão de elementos encontram-se justificadas na descrição? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Está em alguns, porém a ser desenvolvido em outros. Requer mais revisão. 2. Em certa medida, é necessário verificar as propostas cuidadosamente e completá-las.

Aspectos-chave	Algumas perguntas	Comentários
3. Definir a extensão e o nível do programa	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A duração do curso está clara? 2. O programa é do grau de licenciatura ou mestrado? 3. A possível progressão deste grau para estudos mais avançados está clara? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Previu-se a duração dos programas, porém ainda aguarda discussão e aprovação. 2. Nível de mestrado para todos os programas nesta área. 3. Não, a possível progressão para estudos mais avançados não é sequer mencionada.
4. Descrição do perfil do graduado do curso novo ou revisto em termos de competências genéricas ou específicas	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A descrição inclui competências genéricas e específicas das disciplinas? 2. A descrição do perfil inclui todos os elementos necessários das competências em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, etc.? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, tentativas foram feitas para esse efeito. 2. Sim, mas ainda há espaço para melhorias.
5. Definição das competências (especificar em relação a cursos novos ou revistos)	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As competências foram definidas de forma clara, para que sejam compreensíveis para os estudantes e outros? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, são compreensíveis para profissionais, porém necessitam de maior clareza para os estudantes.
6. Especificar o nível de competências descritas nos perfis novos ou revistos em todos os componentes do curso (a resposta pode variar de uma competência para outra)	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A importância do desenvolvimento de competências para diferentes níveis encontra-se clara no documento? 2. Os níveis estão bem explicados? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não, são mencionados apenas brevemente, mas sem justificação. 2. Não, estão apenas descritos, mas não explicados em detalhes.

Aspectos-chave	Algumas perguntas	Comentários
7. Descrever o resultado de aprendizagem esperado em relação às competências	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> Os resultados de aprendizagem foram formulados? Os resultados são claros e bem formulados, com verbo de acção, conteúdo e contexto? Em caso afirmativo, são mensuráveis? <p>Os resultados de aprendizagem podem ser individualmente relacionados com pelo menos uma das competências?</p> <ol style="list-style-type: none"> Cada competência está reflectida em pelo menos um resultado de aprendizagem? Quando um estudante alcançar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, terá -se- desenvolvido todas as competências do curso ao nível adequado? 	<ol style="list-style-type: none"> Sim, mas são apenas um resumo na forma de tabela. Sim, em parte para um programa, mas não para os outros. Parcialmente mensuráveis. Sim, cada RA é relacionado a pelo menos uma competência de um dos programas. Sim, mas este aspecto pode ser melhorado. Sim, em larga medida.
8. Descrever a estratégia ou metodologia de aprendizagem para alcançar as competências	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> As actividades de ensino e aprendizagem comuns encontram-se descritas? Há exemplos? A avaliação é considerada? 	<ol style="list-style-type: none"> Sim, encontram-se detalhadas na proposta. Sim, as propostas incluem exemplos. Não, ainda não é considerada.
9. Especificar unidades/cursos/módulos do curso	<p>Pergunta norteadora:</p> <p>Há uma lista de cursos/módulos/unidades que compõem o curso?</p>	<p>Sim, uma lista provisória foi fornecida, mas que pode ser harmonizada pelas várias propostas enviadas para cada instituição para adopção ou adaptação.</p>

Aspectos-chave	Algumas perguntas	Comentários
<p>10. Verificar a consistência do curso com as competências, os resultados de aprendizagem e actividades que levarão ao alcance dos resultados da aprendizagem (coerência geral do programa)</p>	<p>Perguntas norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada unidade/módulo/disciplina contribui para o alcance de pelo menos um resultado de aprendizagem? 2. Contempla-se todos os resultados de aprendizagem nas unidades, módulos ou disciplinas do curso? 3. Há uma progressão dos resultados da aprendizagem para o desenvolvimento de cada uma das competências? 4. As competências complexas são abordadas com tempo e profundidade suficientes no programa? 5. As actividades de ensino e aprendizagem são adequadas para os resultados de aprendizagem de cada unidade/disciplina/módulo? 6. Os métodos de avaliação para cada unidade/módulo/disciplina medem todas as unidades de aprendizagem? 7. Os resultados da aprendizagem, actividades de ensino e aprendizagem e as tarefas da avaliação encontram-se alinhados logicamente? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, mas alguns, como TICs, por exemplo, estão apenas implícitos. Precisa ser detalhado nas actividades para contemplar adequadamente todos os resultados de aprendizagem. 2. Sim, mas pode ser melhorado. 3. Sim, mas ainda pode ser melhorado. 4. Sim são abordadas, o que ainda pode ser feito mais detalhadamente. 5. São mais implícitos do que detalhadamente descritos em alguns, mas não mencionado nos outros. 6. Um programa menciona a avaliação, mas os demais ainda devem mencionar as estratégias de avaliação nas suas propostas. 7. Ainda não.
<p>11. Nome do curso novo ou revisto</p>	<p>Pergunta norteadora: O nome reflecte os objectivos e a finalidade do curso?</p>	<p>Sim, mas pode ser melhor reflectido e harmonizado com outros cursos similares.</p>

Após o processo de revisão e consultas efectuadas por cada membro do Tuning na sua instituição, os nomes finais dos programas adaptados/adoptadas de acordo com os interesses do Grupo da Disciplina de Formação de Professores encontram-se indicados na Tabela 6.3.

Tabela 6.3

Nome das Instituições Participantes Programas Finais

S/N	Nome das Instituições	Nome do Programa
1	Universidade da Gambia	Mestrado em Educação Especial e Educação Inclusiva
2	1. Universidade de Botho, Botswana 2. Universidade de Makerere, Uganda 3. Universidade da Namibia 4. Universidade de Western Cape, África do Sul 5. Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique	Mestrado de Educação em Desenvolvimento Educação de Infância (M.Ed.EDI)
3	1. Universidade de Nigéria, Nsukka, 2. Universidade Makerere, Uganda, 3. Universidade Aberta da Tanzania 4. Universidade Nacional Aberta da Nigéria	Mestrado de Educação de Tecnologia (M.Ed.Tec.)

6.4. Estratégias de Implementação dos Cursos Novos ou Revistos nas diferentes Instituições do Grupo de Disciplina de Formação de Professores

O Grupo de Disciplina de Formação de Professores desenvolveu várias estratégias de implementação dos programas de formação de professores propostos em diferentes universidades. Entre outras, a seguir apresentam-se nove estratégias:

A primeira estratégia consistiu na revisão dos programas propostos ou na introdução de novos cursos nas instituições. No entanto, caso uma instituição decidisse introduzir um curso novo e diferente, esse curso devia incluir os conceitos, competências e metodologia Tuning. Esperava-se que a adoção e implementação dos elementos do Tuning no curso pudessem garantir a realização da visão e missão do Tuning. Estes possuem elementos para transformar o ensino superior de modo a produzir recursos humanos competentes, confiáveis, éticos e comprometidos com o continente. Como foi mencionado, as práticas em muitas IES africanas precisam de mudanças. Neste sentido, o Tuning

constitui uma das iniciativas com alta probabilidade de auxiliar no continuum da mudança. As mudanças previstas também estão bem fundamentadas nos princípios dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A segunda estratégia consiste em desenvolver e implementar programas de sensibilização, que poderiam ser tarefas ou actividades, incluindo entre outros, conferências, oficinas, reuniões comunitárias, trabalhos comunitários e consultas. Teriam como objectivo sensibilizar quanto ao Projecto Tuning África e suas potencialidades para transformações positivas no ensino superior em África. Programas deste género são necessários, pois, na maioria dos casos, as instituições ou organizações, incluindo os governos, estão muito ligados a práticas tradicionais e, por sentirem-se confortáveis, podem considerar as mudanças como percalços, ao invés de vê-las como necessárias, já que inovações e criatividade sempre trazem novas formas de vida, que podemos adoptar ou adaptar, caso contrário ficamos para trás e acabamos finalmente extintos.

A terceira estratégia proposta foi o início da advocacia nos níveis institucionais, ministerial e de garantia de qualidade. Inicialmente, os membros sugeriram focalizar as equipas de gestão e, mais adiante, difundir o conceito e metodologia do Projecto Tuning entre membros institucionais gerais e o público nos respectivos países e fora também.

A quarta estratégia consistiu no trabalho para influenciar políticas e procedimentos a nível nacional e institucional. Em algumas instituições, questões relativas a programas curriculares não são prioridade! Ainda assim, sem programas curriculares robustos, o risco de subdesenvolvimento torna-se elevado, pois a educação é a espinha dorsal de todos os assuntos relativos ao desenvolvimento. É através da educação que se formam os recursos humanos necessários para influenciar e catalisar a produção. Ainda assim, os governos e instituições deparam-se sempre com muitas prioridades alternativas que adiam as reformas curriculares. Portanto, cabe aos membros do Tuning África buscar exercer uma influência sobre seus governos, organizações e o público, de modo que os planos do Tuning sejam implementados através de uma colaboração com estruturas e recursos institucionais e governamentais existentes.

A quinta estratégia considerou que desenvolver adequadamente mudanças nos currículos do ensino superior não é suficiente se os facilitadores de ensino não tiverem formação. Assim, os docentes, o pes-

soal de gestão, líderes de garantia de qualidade e outros funcionários do ensino superior devem ser treinados de acordo com os princípios do Tuning. Uma falha na provisão de treinamento pode levar à falha do projecto, que pode nem mesmo começar. Portanto, membros do Tuning perceberam a necessidade de uma formação inicial e formação em serviço para profissionais do ensino superior e para aqueles que têm potencial para aderir às universidades em África. Tal formação deve visar alterar ou transformar mentalidades, bem como difundir informações sobre as competências-alvo a serem desenvolvidas e como implementar as mudanças.

A sexta estratégia considerada importante era envolver os estudantes e consciencializá-los quanto à necessidade de mudanças na maneira como estudam e na forma como aprendem, de modo que não seja mais memorização e dependência do professor para transmissão de informações, mas sim dependência de suas próprias iniciativas em colaboração com os colegas e o facilitador, gerando conhecimento e as habilidades necessárias para sobreviver e progredir. Esta estratégia é necessária, pois os estudantes constituem os maiores potenciais clientes dos programas projectados pelo Tuning.

A sétima estratégia consistiu em trabalhar em colaboração e parceria com os outros para garantir a harmonização e a qualidade dos cursos em cada IES parceira do Tuning.

A oitava estratégia também considerou apropriado proporcionar abertura para que universidades colaboradoras definissem questões específicas relacionadas com os requisitos de entrada, duração do curso, sistema de créditos, modalidades de avaliação, sistema de certificação/premiação, etc.

A nona e última estratégia foi estabelecida de modo que IES em África pudessem processar os cursos através de organizações ou unidades de garantia de qualidade, a fim de buscar aprovação nos níveis institucionais e nacionais.

Os capítulos seguintes reflectem o trabalho realizado na segunda fase do projecto, ou seja, após a primeira fase, que foi um projecto-piloto. As subsecções incluem iniciativas de desenvolvimento profissional e reflexões sobre a carga horária do estudante.

O capítulo considerou as principais questões relativas aos procedimentos seguidos para rever os cursos enquadrados no Tuning África, desenvolvidos para serem oferecidos em IES africanas com programas de formação de professores. Tal como com a determinação das competências dos graduados na área de formação de professores e o respectivo meta-perfil, o desenvolvimento dos programas académicos também foi um processo realizado ao longo de um continuum de processos consultivos.

O capítulo 6 apresenta os processos seguidos e os cursos desenvolvidos com base em negociações e diálogo que levaram o Grupo da Disciplina de Formação de Professores do Tuning a destacar os cursos que foram considerados muito importantes, seja porque não havia oferta de programas similares ou porque era um imperativo dos desenvolvimentos contemporâneos em consonância com a realidade social da economia do conhecimento, assegurando conhecimentos, habilidades e valores pré-requisitos, a serem desenvolvidos entre os graduados das IES.

Assim, os cursos foram desenvolvidos com o objectivo de assegurar que Tuning África desse apoio para que as IES pudessem responder às necessidades dos estudantes e socialmente determinadas, em relação aos objectivos de desenvolvimento sustentável (ODS), traduzidos para provisão de educação. Também foram desenvolvidos para garantir a harmonização das IES através da mobilidade do pessoal docente e dos estudantes, bem como a transferência de créditos. As consultas colaborativas foram feitas como uma medida para cumprir com estes objectivos, bem como uma medida da qualidade dos cursos. Através das consultas, produziram-se três programas de mestrado, dos quais dois foram apresentados em formato de tabela neste capítulo para servirem de modelos que podem ser reproduzidos quando do desenvolvimento de um curso de ensino voltado enquadrado no Tuning. As perguntas norteadoras de revisão asseguram que os proponentes focalizam-se em dar resposta às principais questões que impactam a qualidade de um curso.

Capítulo 7

Desenvolvimento Profissional Contínuo em Formação de Professores

O Ensino Superior contemporâneo está a passar por uma mudança de paradigma que se reflecte na multiplicação e transformação de estratégias de avaliação, ensino e aprendizagem, actualmente implementadas em quase todos os contextos de ensino (UNESCO, 2017). A época do ensino centrado no professor está a se tornar coisa do passado. Acertadamente, Kincheloe (2006) afirma que «padrões técnicos de cima para baixo e a avaliação de memorização de fragmentos de dados...prejudicam a prossecução de um ensino rigoroso, de alta qualidade, equitativo» (p. 161). Por isso, os sistemas institucionais de ensino têm a importante responsabilidade de lidar com demandas crescentes, como diminuir as lacunas no desempenho dos estudantes, adoptar práticas baseadas em evidências, alcançar objectivos anuais de progressão, gerir os requisitos de uma segunda ou terceira língua de ensino e incluir as diferenças socioculturais e socioeconómicas dos estudantes, de acordo com suas necessidades especiais e sociolinguísticas, aumentar o uso de tecnologias interligadoras para educação e a necessidade de se actualizar sobre novos conteúdos e contextos pedagógicos e investigações base em valores. Estas novas dimensões requerem que os docentes se mantenham actualizados sobre os avanços contemporâneos e pertinentes na área de educação. Nestas circunstâncias, não se pode negligenciar o contínuo desenvolvimento profissional do pessoal docente, especialmente no ensino superior, que tem a nobre tarefa de in-

formar correctamente os sistemas de ensino de nível inferior a respeito de questões testadas e investigadas.

7.1. Conceptualização de Desenvolvimento Profissional Contínuo em Instituições de Ensino Superior (IES)

O conceito de desenvolvimento profissional contínuo refere-se ao processo permanente de aprimoramento de valores, habilidades e conhecimentos dos profissionais, i.e., aperfeiçoamento das competências necessárias para gerar excelentes resultados educacionais nos estudantes no contexto de sua prática. O desenvolvimento profissional contínuo na formação de professores inclui todas as actividades que podem melhorar habilidades, perícia, conhecimentos e outras características importantes para um professor. Não é possível alcançar melhorias notáveis no ensino sem desenvolvimento profissional contínuo (Macquarie University, 2017). Por isso, o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para a satisfazer as actuais demandas educacionais de instituições de ensino, especialmente IES que alimentam níveis mais baixos através de seus serviços especializados. Programas de desenvolvimento profissional contínuo efectivos são imprescindíveis para assegurar qualidade no ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a alinhar esses processos aos resultados da aprendizagem esperados no ensino superior (Sally, 2004). Programas de desenvolvimento profissional de qualidade devem incluir princípios teóricos e práticos relevantes, de modo a aprofundar o conhecimento dos professores sobre conteúdo das disciplinas, habilidades pedagógicas e oportunidades de prática profissional, investigação e reflexões críticas (Avalos, 2010).

7.2. Desenvolvimento Profissional Contínuo no Âmbito do Programa Tuning África

O programa Tuning África tem contemplado e implementado estratégias de desenvolvimento profissional contínuo de docentes, conforme demonstrado nesta secção. Em geral, o desenvolvimento profissional contínuo ajuda os professores a actualizarem os seus conhecimentos sobre as disciplinas que leccionam à luz dos avanços modernos nas suas áreas de especialização, bem como em outras áreas que, de alguma forma, relacionam-se com as suas áreas de especialidade. A metodologia do Tuning enfatiza a implementação de uma abordagem baseado em resultados (outcomes-based) no ensino superior de forma

a garantir que a qualidade da educação seja fundada nos interesses dos estudantes ao invés dos interesses institucionais ou do professor. A obtenção de altas notas para fins de contratação ou promoção só é válida quando alinhada com a capacidade dos estudantes para transferir e aplicar com sucesso aquilo que aprenderam em contextos práticos.

No âmbito da iniciativa Tuning África, dá-se extrema importância ao desenvolvimento profissional. Por um lado, o Tuning reconhece a cadeia de transformações globais que estão a ocorrer no ensino superior, enquanto, por outro lado, instituições universitárias e a maioria dos docentes para os quais o Tuning está voltado ainda tem que se transformar. As requeridas transformações exigem uma reflexão sobre a realidade tendo como base os sistemas de ensino em África; incluindo factores como a expansão das instituições, a diversidade de cursos oferecidos, a admissão de um grande número de estudantes, resultando em populações estudantis mais diversificadas, o multiculturalismo e a necessidade de introduzir novos métodos de ensino, investigação e consulta em resposta às situações em constante transformação. Essas mudanças, juntamente com o rápido aumento do corpo de conhecimento, exigem uma reacção dos docentes para que progridam na profissão. Ademais, os sistemas de ensino superior são diversificados e baseados em legados históricos distintos. Então, na prossecução da integração académica em África, é necessário que as universidades façam um reconhecimento mútuo de qualificações académicas. Este projecto proporciona oportunidade de uma aprendizagem de pares (peer learning), de modo que as instituições universitárias participantes desenvolvam programas curriculares que contribuam para as competências e os resultados esperados para as áreas seleccionadas. Também incentiva a partilha de experiências na determinação de cargas horária dos créditos, resultados de aprendizagem contextualizados e a qualidade de procedimentos para o ensino superior. Portanto, considerando as mudanças dinâmicas pelas quais o panorama do ensino superior está a passar, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo torna-se ainda mais premente. Isso incentiva a adopção de esforços para facilitar a familiarização dos docentes com os conceitos, abordagem e metodologia Tuning, visto que são projectados para responder, colaborativa e harmoniosamente, às necessidades locais e globais fomentando a busca pelo desenvolvimento sustentável em todos os níveis e em todos os contextos, de acordo com os Objectivos Globais de Desenvolvimento Sustentável (OGDs).

7.3. Compromisso do Tuning enquanto Oportunidade de Desenvolvimento de Pessoal

O compromisso do Projecto Tuning para promover o desenvolvimento profissional contínuo de docentes e a aprendizagem de estudantes de IES manifestam-se na abordagem do projecto e na intenção de harmonizar o sistema de ensino africano. Acredita-se que estas sejam as melhores formas de incentivar mobilidade, harmonia, formação, ensino, parcerias e colaboração entre docentes e estudantes. As reuniões gerais do programa (5), para os quais os membros se comprometem, foram organizadas de forma a assegurar o alcance do êxito e a produção de conhecimento, habilidades e valores para melhoria dos sistemas de ensino superior no continente. As reuniões gerais do Tuning África constituem grandes espaços de aprendizagem e fóruns para o desenvolvimento profissional. Isto deve-se ao facto de os encontros do Projecto Tuning incluindo as apresentações nelas feitas, actividades partilhadas e experiências de diversas áreas, gerarem continuamente espaços de aprendizagem para o desenvolvimento profissional contínuo.

O posicionamento expresso no parágrafo precedente foi claramente articulado durante a 4.ª Reunião Geral, realizada em Abril de 2017, em Joanesburgo, onde declarou-se, dentre outras metas, que o projecto busca reforçar «a capacidade institucional na área de reforma curricular, em termos de concepção, ensino, aprendizagem e avaliação com base em competências e resultados de aprendizagem esperados» (4.ª Reunião, fase II de Tuning África, p. 37). O desenvolvimento profissional contínuo, no âmbito dos fóruns Tuning, contemplou aspectos teóricos, investigação e aspectos práticos da formação em-serviço de docentes do ensino superior. Os participantes das reuniões foram orientados a realizar investigação colaborativa e a partilhar seus resultados nas instituições de origem. Tais resultados contribuíram para o diálogo e o reconhecimento das necessidades dos estudantes do ensino superior contemporâneo por uma aprendizagem baseada em competências, segundo os stakeholders que aderiram à investigação na qualidade de participantes e investigadores. Estes stakeholders incluíam estudantes, graduados, empregadores, docentes e líderes de IES. Os resultados da pesquisa foram usados na compilação de listas de competências genéricas e específicas das disciplinas, exigidas dos graduados quando transitam da universidade para o mercado de trabalho.

Com base no que foi exposto no parágrafo precedente, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional contínuo pressupõe a natureza não estática da sociedade contemporânea e a necessidade de preparação contínua dos docentes no ensino superior para que se situem na vanguarda do desenvolvimento por meio de um esquema de aprendizagem ao longo da vida, concebido para ir ao encontro de tecnologias emergentes e evolutivas, transformações na actividade humana e necessidades de desenvolvimento.

7.4. Cursos Online para os Participantes de Tuning África

Para além dos espaços de aprendizagem proporcionados pelos encontros gerais do África Tuning, o programa ofereceu dois cursos online para seus participantes. O primeiro foi dado entre Fevereiro e Setembro de 2016 e focalizou-se em «*Desenho de programas para aprendizagem baseada em resultados no ensino superior*». O segundo ocorreu entre Fevereiro e Setembro de 2017 e abordou o tema «*Avaliação prática para a aprendizagem*».

Os dois cursos actualizaram os docentes em diferentes abordagens contemporâneas ao ensino e à avaliação no ensino superior. Ambos centraram-se nos estudantes e em suas reais necessidades no ambiente em que vivem. Os cursos deram ímpeto à transição de antigas abordagens de ensino centradas no professor, onde o maior foco era professor e o programa curricular, ao invés das reais necessidades dos estudantes. Ficou claro que um sistema de ensino eficaz deve primar pelas necessidades dos estudantes e suas comunidades. Através destes cursos online, os participantes (e aqueles que irão segui-los no futuro) foram (ou serão) expostos a posições críticas, que mostram que o ensino e a avaliação deveriam ser concebidos e postos em prática tendo em vista as necessidades práticas dos estudantes, especialmente depois da graduação, ou seja, a educação deve incidir sobre o que os estudantes deviam 'ser' e 'fazer' durante e ao após a formação. É um mérito dos cursos de Tuning que os estudantes tenham sido correctamente reconhecidos como "primeira prioridade do sector da educação e como o centro do ensino, aprendizagem e avaliação. Quanto à avaliação, os cursos online de desenvolvimento profissional contínuo enfatizaram a necessidade de fazer das avaliações tanto ferramentas para a tomada de decisão sobre a extensão em que a aprendizagem ocorreu (avaliação de aprendizagem ou avaliação sumativa), quanto ferramentas para

facilitar e melhorar a aprendizagem dos estudantes de (avaliação para aprendizagem ou avaliação formativa).

Através dos cursos de desenvolvimento profissional online, mencionados, a iniciativa Tuning levou as IES participantes a reconsiderarem suas práticas passadas e melhorarem a forma como ensinam e avaliam seus estudantes. Os cursos online desenvolveram defensores de uma pedagogia contemporânea relevante, uma pedagogia que difunde a necessidade de desenvolvimento de competências entre os estudantes, habilitando-os não só a passar os exames, mas também a verificar se as competências adquiridas podem ser transferidas para a vida real após a formação. Isto foi alcançado graças à exposição dos participantes à uma variedade de métodos e técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Ademais, porque foram amplamente expostos a técnicas de parceria colaborativas durante os seus processos de desenvolvimento profissional, trabalhando juntos no desenvolvimento de cursos conjuntos, executando tarefas em grupo, revendo as ideias uns dos outros que surgiam nas discussões e debates de textos, julga-se que os participantes do Tuning podem aplicar estas mesmas técnicas ou suas versões melhoradas nas suas instituições de origem. Desta forma, estão agora em melhor posição para alinhar resultados esperados do curso com a ênfase dos programas em parcerias intra e extra-institucionais e colaborações nacionais e globais. Tais colaborações devem reforçar a mobilidade de estudantes e pessoal docente (e administrativo) como forma de promover a harmonização nas IES em África, pois a mobilidade gera oportunidades para partilhar todos os recursos, incluindo capital humano, infra-estrutura, instalações e equipamento. Esta medida será uma vantagem se a África atravessar as fronteiras que no passado deslocaram e impossibilitaram a participação do continente em projectos de desenvolvimento, pois ensino significativo e adequado é essencial para o desenvolvimento real.

7.5. Workshops do Projecto Tuning nas IES Participantes

É importante notar que os programas de desenvolvimento profissional contínuo do Projecto Tuning não foram concebidos somente para docentes de IES que integram os membros do encontro geral do Grupo da Disciplina do Tuning África. O programa destina-se também a todo o corpo docente nas IES. Isto vai ao encontro do entendimento

de que estruturas formais de desenvolvimento profissional, tais como workshops, cumprem finalidades importantes para professores «aprenderem a aprender» e transformar seus conhecimentos em práticas, bem como reforçar o crescimento de seus estudantes (Avalos, 2010). Para o desenvolvimento profissional contínuo em formação de professores, membros dos principais grupos de Tuning foram instruídos a responsabilizarem-se em transmitir aquilo que aprenderam nos encontros promovidos pelo Tuning e nos cursos online em que participaram. Os membros do Tuning foram instruídos a dar workshops sobre temas de sua preferência, de acordo com nichos de áreas académicas seleccionadas durante a 4.ª Reunião Geral realizada em Abril de 2017 em Joanesburgo, África do Sul.

Para identificar os nichos de áreas para os workshops de desenvolvimento profissional, solicitou-se aos representantes das IES que participaram na reunião Geral do Tuning África que partilhassem a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo de suas instituições, nas áreas de desenvolvimento curricular, ensino, aprendizagem e avaliação. As necessidades identificadas foram listadas e discutidas em grupos compostos por docentes de diferentes instituições e áreas de especialização. A composição multidisciplinar dos grupos foi considerada importante para disseminar ideias e experiências, bem como para aprimorar os temas de formação a partir de perspectivas amplas. Este exercício ajudou a estreitar a lista para a efectiva implementação da formação. Os tópicos sugeridos para os workshops do Grupo da Disciplina de Formação de Professores concentraram-se em quatro temas principais: (i) desenho curricular, (ii) carga horária do estudante e créditos académicos, (iii) avaliação e (iv) alinhamento e resultados da aprendizagem esperados. Dos quatro temas, a maioria (54,5%) dos docentes representantes de diversas instituições optou pela realização de workshops sobre avaliação, seguido de preferências pela carga horária dos estudantes (27,5%) e desenho curricular, alinhamento e resultados de aprendizagem esperados. Os dois últimos temas foram seleccionados por 9,1% das instituições representadas no Grupo da Disciplina de Formação de Professores na 4ª reunião do Tuning. Estes temas foram mais refinados a nível institucional de modo a adaptarem-se aos diversos contextos de implementação.

A prática descrita no parágrafo precedente reitera que a iniciativa Tuning é fortemente baseada nas contribuições activas de cada membro dos fóruns da reunião Geral. Os membros enquadram-se em vários grupos disciplinares especializados: Ciência Agrícola, Economia,

Formação de Professores, Medicina, Engenharia Mecânica, Geologia Aplicada, Engenharia Civil, Gestão de Ensino Superior e também representantes dos estudantes de várias IES em África. Foi no espírito de tomada de decisão colaborativa que se considerou necessário solicitar aos membros da reunião geral contribuições para desenvolvimento de áreas temáticas comuns para o a planificação e implementação de workshop em todas as IES após a 4ª reunião geral. O espírito colaborativo multidisciplinar ficou claro com a sugestão para que cada docente representante de sua IES no Tuning convidasse seus colegas da IES para se juntarem às actividades do projectos de Tuning. Alguns membros relataram ter incorporado universidades-irmãs (por exemplo, a Universidade de Zimbabwe) a fim de planificar e apresentar os workshops, enquanto outros convidaram colegas de IES de outros países para participarem nos workshops Tuning.

É importante notar que partilha e refinamento dos tópicos e propostas de temas de workshops entre membros da reunião geral e colegas docentes, bem como a qualificação e a aprovação das propostas de workshop pela equipa de gestão de Tuning África, em parte, representaram o processo de garantia de qualidade para cada tema que acabou sendo aprovado e implementado.

7.6. Reflexões de alguns Participantes de Workshop

O seguinte verbatim de respostas reflecte c alguns dos comentários e opiniões dos participantes do workshop da Universidade Aberta da Tanzania.

Quando solicitados a fazerem comentários gerais sobre o workshop, os participantes disseram que foi bom, pois os facilitadores explicaram claramente os conceitos relacionados com os resultados de aprendizagem pretendidos e focalizaram-se sobre a avaliação com detalhes elaborados. Os facilitadores também foram elogiados por dar aos participantes a oportunidade de contribuir com suas ideias e sugestões para que futuros workshops sejam mais produtivos. Foi interessante saber dos participantes que o workshop foi bem organizado. Mais, devido à percepção que os participantes tiveram do potencial do workshop em contribuir positivamente para transformar a maneira como eles desenvolvem, avaliam e classificam, eles julgaram que devia-se dedicar mais tempo a este tipo de workshop. A extensão do tempo permitiria aos participantes obter mais informações e realizar mais práticas para re-

forçar o que aprenderam através de discussões, perguntas e respostas entre e com facilitadores e colegas. Sugeriram que o workshop tivesse duração de três dias, pois dois dias não foram suficientes.

Outra pergunta colocada aos participantes foi o quão relevante o tema ou tópico do workshop é para sua profissão de docente numa IES. Os participantes responderam com sugestões, mostrando que workshop foi oportuno, pois sentem que precisam mudar a maneira tradicional como fazem as coisas. Acredita-se que ao usar o conceito «tradicional» de fazer as coisas, os participantes estivessem a referir-se a abordagem centrada no professor. O workshop abriu os olhos de todos, mostrando que podem mudar ou transformar, passando a adoptar a abordagem baseada em competências a fim de responder às exigências do mercado de trabalho do mundo contemporâneo.

Em relação ao formato aberto, à distância e online, os participantes apreciaram a maneira como o ensino com base em competências e orientado por resultados de aprendizagem pretendidos constituem uma abordagem de ensino e avaliação relevante ao seu contexto. Foi fácil providenciar actividades de avaliação online e incentivar os estudantes a fazerem referência às várias fontes de dados relevantes para suas áreas de especialização. Durante o workshop, os participantes usaram parte significativa do tempo para explorar dados relevantes para a avaliação em ensino aberto, à distância e online. Neste sentido, recomendaram workshops semelhantes para todos os outros membros da instituição.

Os participantes consideraram que o workshop faz parte dos meios para resolver muitos dos desafios com os quais se deparam quando leccionam e avaliam seus módulos ou disciplinas. Foram expostos as taxonomias SOLO de Bigg e de Bloom, na sua versão avançada e alargada. Por isso, alguns dos desafios que pensam que a partir de agora podem facilmente enfrentar incluem o acesso a websites com sugestões de técnicas de avaliação eficazes para modos de avaliação aberto, à distância e online, bem como para definir resultados de aprendizagem pretendidos, e os verbos adequados a diferentes níveis de desenvolvimento de perguntas para os estudantes. O Uso de portfólio, jornais da disciplina, feedback (retroalimentação) e feedforward (alimentação progressiva) foram considerados de particular interesse.

Uma das participantes assinalou que o workshop era relevante para si, visto que inicialmente ela era inflexível ao abandono de um ensino que

consistia principalmente em transmitir conhecimentos para os estudantes. Ela comprometeu-se a começar a usar novas técnicas de avaliação e divulgar a novidade para seus amigos. Segundo ela, «o workshop é para me ajudar a mudar da maneira tradicional de ensinar para o ensino orientado para resultados e centrada no estudante». Ela também sugeriu que «o workshop fosse dado a todos os docentes da instituição».

Quando perguntaram aos participantes o que tinham aprendido durante o workshop ou o que planeiam usar nos seus módulos ou disciplinas após o workshop, estes disseram que vão aplicar a taxonomia de SOLO e a taxonomia revista de Bloom para ensinar e desenvolver os objectivos de aprendizagem pretendidos nos seus módulos ou disciplinas. Também prometeram desenvolver avaliações autênticas baseadas nos resultados de aprendizagem pretendidos. Visto que aprenderam a importância de fazer um levantamento de necessidades, salientaram que sempre vão realizar amplos levantamentos de necessidades antes de desenvolver seus programas curriculares. Mais, prometeram preparar ferramentas de avaliação baseadas em resultados de aprendizagem esperados e a envolver os estudantes na preparação de instrumentos de avaliação. Os participantes disseram que nunca pensaram que pudessem levar os estudantes participarem no desenvolvimento de ferramentas de avaliação em colaboração com colegas e o facilitador, mas estavam convencidos de que era algo inteligente e possível de se fazer. Observaram que o processo pode ajudar a fazer com que os estudantes venham a 'amar' as suas aulas. Quanto a desenvolver perguntas, os participantes pensam que é um processo complicado, mas motivador, visto que os estudantes vão achar mais fácil estudar temas que eles mesmos terão desenvolvido e que será benéfico ler textos para pesquisar as áreas a partir das quais se pode desenvolver as questões. Assim, estarão a estudar ao mesmo tempo em que desenvolvem perguntas.

Em resposta às perguntas sobre o que mais gostaram no workshop, os participantes mencionaram: os materiais (observação: três artigos sobre avaliação autêntica foram enviados para os participantes da oficina através de comunicação por e-mail antes do workshop para que pudessem preparar-se para participação efectiva); o modo de ensino e aprendizagem colaborativos; como preparar os instrumentos eficazes de avaliação. Uma das participantes disse que tinha gostado «de tudo o que foi feito e apresentado».

À pergunta sobre o que participantes menos gostaram, eles indicaram que a duração do workshop não considerou que eles também

tinham exames a decorrer na universidade e, portanto, nem sempre estavam com suas mentes tranquilas. Também disseram que a duração do workshop foi muito curta. Portanto desejavam ter mais dias para as actividades. Sugeriram que as futuras formações deviam ter um amplo fundo de tempo para permitir mais discussões sobre os textos e suas experiências em relação às informações e sugestões de abordagens, métodos e técnicas. Também mencionaram descontentamento com o facto de não haver formuladores de políticas e funcionários administrativos presentes: «eles precisam ser informados sobre estas mudanças necessárias que temos que fazer para mudar a nossa forma de ensinar», um deles lamentou.

7.6.1. *Respostas dos Participantes da Universidade de Western Cape para Avaliar o Workshop*

As quatro questões a seguir foram feitas para direccionar os participantes após o workshop de desenvolvimento profissional contínuo, realizado na Universidade de Western Cape, na África do Sul:

1. Qual é a sua principal aprendizagem com o workshop?
2. O que você pode implementar imediatamente?
3. Como podemos generalizar estas práticas inovadoras?
4. Como julga que o workshop pode ser melhorado?

Seguem algumas respostas às quatro perguntas acima expostas (segundo o facilitador, estas respostas não foram organizadas em ordem específica):

- Aprendi que a avaliação é um processo...tem muito a contribuir para o ensino, a aprendizagem e a investigação.
- As leituras foram muito úteis.
- A avaliação mediada por tecnologia pode ser centrada no estudante.
- Trabalhar de forma colaborativa facilita muito o ensino.
- Não focalizar apenas as notas. O feedback é importante.

- Auto-avaliação e avaliação por pares podem ser feitas de imediato.
- O uso de portfólios electrónicos e blogs para reflexão melhoram a aprendizagem.
- Trabalho colaborativo a nível departamental auxilia na integração das práticas.
- É importante trabalhar como equipa do curso, disciplina ou programa.

Tal como na Universidade Aberta da Tanzania, o facilitador informou que, em geral, o workshop foi bem-recebido. A excepção foi que os participantes desejavam que mais docentes seniores e pessoal administrativo participassem no workshop.

7.6.2. *Reflexões Adicionais sobre Iniciativas de Desenvolvimento Profissional Contínuo do Tuning África*

Maiores reflexões sobre iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo do Tuning África reflectem muitos pontos fortes que estimulam a continuação dos programas de desenvolvimento profissional ou projectos em IES. Quatro destes pontos encontram-se listados a seguir:

1. O projecto incentivou a formação institucional interna, que não obriga os funcionários a fazerem deslocações para desenvolvimento profissional contínuo, o que os leva a deixar de lado suas aulas, algo negativo para os estudantes e as instituições. Como observado anteriormente, docentes do Projecto Tuning fizeram cursos online, o que os permitiu manter suas tarefas do dia-a-dia no trabalho, em casa e nas comunidades locais. Foram poucos os docentes que viajaram para participar das reuniões gerais do Tuning África, porém eles foram instruídos a seleccionar outros membros em suas próprias instituições para juntos acompanharem cursos online. Portanto, durante a preparação e execução dos workshops internos, os docentes que não foram para às reuniões gerais do Tuning África fizeram parte das equipas que facilitaram os workshops. O acto de enquadrar o desenvolvimento profissional nos locais de trabalho é informado por teorias contemporâneas de conectivismo, construtivismo e cognição situada.

2. Outro ponto forte que surgiu com a implementação destes cursos foi a promoção de abordagens colaborativas e colegiais, que são valiosas porque abrem espaço para prestação de assistência, orientação, partilha e suporte entre colegas que costumam ter influência-chave nas práticas de ensino. Esta colaboração representa oportunidades para os participantes exercerem métodos socialmente interactivos, levando-os a activamente buscar e analisar as informações, bem como a explicar, elaborar e defender suas posições por meio de discussões entre colegas. É uma forma de promover a tutoria aos pares. Estas iniciativas alinham-se com a crença de que eventos de desenvolvimento profissional eficazes geram oportunidades para discutir, pensar, experimentar novas práticas e ideias, desenvolver novos direccionamentos inspirados em contextos contemporâneos e avanços no desenvolvimento.
3. A abordagem do Projecto Tuning representa uma mais-valia uma vez que está intimamente associada a sustentabilidade de iniciativas de desenvolvimento em IES em África. O desenvolvimento profissional tal qual organizado pelo Projecto Tuning pode representar uma contribuição positiva para o pessoal académico envolvido. É provável que estes docentes mantenham-se empoderados à medida que se apoiarem e prestarem assistência mútua, ao invés de dependerem de outros profissionais cuja contribuição só poderia limitar-se à criação de oportunidades de desenvolvimento profissional, sem aprender a desenvolver suas próprias iniciativas. Esta ideia acompanha uma posição contemporânea sobre o desenvolvimento profissional como chave para a economia global do conhecimento, pois o desenvolvimento profissional mantém os docentes actualizados em relação a inovações na área. Tais inovações podem ser em tecnologias relevantes para educação, novos conhecimentos em áreas específicas de estudo e prática, inovações curriculares e recursos pedagógicos.
4. A abordagem do Projecto Tuning África contribuiu para gerar um senso de apropriação (ou propriedade) e maior compromisso com as iniciativas de desenvolvimento profissional, pois a adesão ao programa é voluntária e tanto gestores institucionais quanto docentes envolveram-se voluntariamente. A ideia de apropriação baseia-se no facto de que os participantes das reuniões Gerais iniciais do Projecto Tuning realizaram uma larga investigação sobre aquilo que estudantes, funcionários, empregadores e outros stakeholders das IES consideraram que deve ser abordado. Ainda, em todos os progra-

mas que surgiram a partir do Projecto Tuning, os participantes envolveram-se, com propostas totais ou parciais de programas. Esta abordagem faz com que decisões e actividades no âmbito do Projecto Tuning sejam, em parte, contribuições dos membros, ou seja, de suas próprias iniciativas.

7.7. Perspectivas e Crescimento das Iniciativas de Desenvolvimento Profissional do Projecto Tuning

Os workshops apresentados em diferentes instituições de Formação de Professores revelaram uma sede por parte de docentes de IES em aprender sobre as abordagens actuais para ensino, aprendizagem, e avaliação de acordo com os resultados de aprendizagem esperados, conforme proposto pelos workshops do programa Tuning África. Os participantes perceberam que princípios do Tuning são contrários aos métodos de ensino que desencorajam o amplo envolvimento dos estudantes na aprendizagem como um processo através do qual os mesmos contribuem para a produção de conhecimento. Os participantes elogiaram o alto nível de envolvimento nas actividades do workshop. Reconheceram as amplas oportunidades que lhes foram dadas para intervir e discutir novas ideias e sugerir técnicas alternativas a serem adaptadas aos seus próprios ambientes de trabalho.

Os participantes disseram ter percebido a diferença entre os currículos orientados aos «objectivos» determinados pelo professor e aqueles orientados aos «resultados de aprendizagem desejados». Concordaram em adoptar os resultados de aprendizagem desejados, que abordam de maneira realística as necessidades específicas e metas de desenvolvimento dos estudantes. Currículos orientados por resultados de aprendizagem desejados foram consideradas adequados para responderem aos sonhos de futuro dos estudantes, tanto no tocante a actividade por auto-emprego quanto ao emprego em empresas públicas e privadas. Assim, ao cabo dos workshops, constatou-se um desejo de que a duração fosse estendida de modo a permitir mais discussões sobre a abordagem do Projecto Tuning - em termos de técnicas adequadas, sua relevância em diversos contextos de trabalho e a melhor forma de lidar com a oposição de mentalidades conservadoras.

Com base nas experiências e observações feitas pelos participantes dos workshops do Projecto Tuning África, é necessário incentivar a sua continuidade nas universidades com formação de professores. As expe-

riências mostram que estes workshops não devem limitar-se a instituições individuais, mas estender-se a todas as IES em África, que deviam ser incentivadas e auxiliadas para colaborar com a organização de programas de desenvolvimento de pessoal do Projecto Tuning, nomeadamente através de workshops, conferências, reuniões ou outros tipos de fóruns de desenvolvimento profissional. Isto quer dizer que devia haver aberturas para convidar instituições que, até então, ainda não participaram do projecto Tuning África. Tal iniciativa irá garantir que os conceitos e a metodologia de Tuning África sejam rapidamente difundidos e mais docentes sejam influenciados pelos seus impactos positivos, visto que o desenvolvimento profissional para docentes deve ser priorizado em todas as IES. Da mesma forma, parcerias e iniciativas de colaboração também devem ser incentivadas e desenvolvidas.

Capítulo 8

Reflexões sobre a Carga Horária dos Estudantes

A metodologia de Tuning focaliza quatro linhas de trabalho principais: identificação de competências genéricas e específicas da disciplina que os actuais e futuros graduados devem alcançar; investigar como um sistema de créditos consensual pode facilitar a comparabilidade de diplomas, a mobilidade de graduados e sua empregabilidade; intercâmbio de boas práticas nas abordagens e técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação; e explorar como quadros de garantia de qualidade podem ser usados em programas para melhorar a aprendizagem do estudante (Tuning Academy, 2015).

Um crédito constitui a medida de carga horária necessária para que um estudante típico possa alcançar os objectivos de um programa, especificado em termos de resultados de aprendizagem desejados e de competências a serem adquiridas. No tocante à identificação de «um sistema de crédito» para África, o Projecto Tuning leva em consideração as experiências do docente e dos estudantes. No entanto, acordou-se maior atenção às «vozes dos estudantes» na discussão sobre o sistema de crédito, de modo que a estimativa da carga horária esteja centrada no estudante e não no professor.

O reconhecimento de que o ensino superior é um grande condutor de competitividade na economia global do conhecimento resultou no crescimento da importância de sua qualidade. Pelo que, um dos desafios cruciais dos países tem sido lidar com o rápido crescimento do

sector do ensino superior sem perder qualidade e pertinência. Neste contexto, vários países em todo o mundo buscam definir sistemas de crédito e quadros de qualificações capazes de demonstrar o progresso académico dos estudantes ou a conclusão dos seus cursos, facilitar a mobilidade estudantil e de pessoal; aumentar a transparência e o reconhecimento mútuo entre IES nacionais e internacionais.

O sistema de créditos por curso ou o sistema horário de créditos, por exemplo, foi o meio empregue para medir o trabalho académico nos Estados Unidos da América por mais de um século e foi bem-sucedido em termos de prestação de contas, mobilidade e regulação de um sistema de ensino em massa (Altabach, 2001; Noda, 2016). Por outro lado, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS, do inglês European Credit Transfer and Accumulation System) foi introduzido em 1989 para promover comparabilidade, compatibilidade e mobilidade de estudantes e pessoal docente, transparência e equidade para os estudantes e para integrar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EHEA, do inglês European Higher Education Area). Trata-se de uma abordagem para a aprendizagem e o ensino europeus, que posiciona o estudante no centro do processo educativo (ECTS User's Guide, 2016). No entanto, no momento, este não é o caso do ensino superior em África, pois não há nenhum sistema unificado de créditos académicos que seja partilhado por todos os países do continente.

Durante a 2a reunião geral do Projecto Tuning África II, definiu-se um método para estimar a carga horária do estudante por meio de um questionário. Houve uma chamada para desenvolver um relatório a nível de país sobre o sistema de crédito em cada um dos países africanos (Tuning África II 2a reunião geral, 2016).

Em resposta a esta chamada, Universidade de Alexandria, na qualidade de membro do Projecto Tuning, começou examinando a carga horária dos docentes e dos estudantes num dos seus cursos, que estava a ser revisto de modo a tornar-se compatível com a aprendizagem baseada em competências e a metodologia do Projecto Tuning. Num estudo conduzido na Universidade de Alexandria, Alshamy (2017) fez um inquérito a docentes e estudantes do curso escolhido. Os principais resultados mostram diferenças significativas entre as percepções de docentes e estudantes sobre a carga horária dos estudantes em quase todos os cursos. A estimativa dos estudantes de horas necessárias para completar o trabalho independente durante o semestre é muito superior a dos docentes. A carga horária independente estimada pelos docentes é

62% da avaliação dos estudantes. Apenas 36,4% do corpo docente levou em consideração o feedback dos estudantes para planejar a carga horária de seus cursos. Verificou-se também que 92% dos estudantes não foram informados sobre o número de horas previstas para o trabalho independente no início do curso. Além disso, 88% dos estudantes não foram solicitados a tecerem comentários sobre a carga horária. Estes resultados indicam que entre os docentes não há nenhuma regulamentação unificada sobre a estimativa da carga horária do estudante. Também ficou claro que o processo para estimar a carga horária do estudante pelo sistema horário de créditos da Universidade de Alexandria é centrado no professor e não no estudante, pois a maioria dos docentes segue metodologias tradicionais. Ficou igualmente claro que a coordenação entre docentes no seio do mesmo programa é marginal. Conclui-se que a «voz do estudante» em relação à sua carga horária não é devidamente considerada, pois seus comentários não são levados em consideração. Isto pode ser interpretado como um marco da ausência, até então, de uma «mudança de paradigma», de centrada no professor para abordagens orientadas para o estudante na estimativa da carga horária (Alshamy, 2017).

Assim, faz-se necessário esforço e estratégias intencionais para minimizar as discrepâncias entre as percepções dos docentes e dos estudantes quanto à carga horária do estudante. Requer-se uma «mudança de paradigma» de cursos introvertidos e centrados no professor para cursos extrovertidos e orientados para o estudante. Para alcançar tal «mudança de paradigma», deve-se promover várias acções relativas a política e a prática. Entre eles, o estudo propôs:

- A migração de um sistema de crédito horário para um sistema de crédito semelhante ao ECTS, onde o foco é a carga horária necessária para o estudante atingir os objectivos de um programa, especificados em termos de resultados de aprendizagem e competências necessárias.
- Os estudantes, juntamente com docentes, devem desempenhar um papel crucial no processo de monitoria para determinar se a carga horária estimada para o estudante é realista (Alshamy, 2017).

Para habilitar estudantes e docentes a realizarem correctamente esta tarefa, é necessário algum tipo de orientação e capacitação sobre a determinação e cálculo da carga horária do estudante. Assim, a equipa do Projecto Tuning na Universidade de Alexandria desenvolveu um workshop intitulado «carga horária do estudante em IES».

No workshop, os participantes foram primeiramente orientados sobre metodologia Tuning, o Projecto Tuning África I e Projecto II, carga horária do estudante, relação entre créditos e carga horária e a abordagem Tuning para determinar e calcular a carga horária do estudante.

O workshop na Universidade de Alexandria foi uma maneira de familiarizar a metodologia de cálculo da carga horária do estudante e ganhar uma experiência real na implementação da metodologia proposta no âmbito do Projecto Tuning. Os resultados do workshop foram compilados num relatório que articula os êxitos e desafios envolvidos no cálculo de carga horária do estudante.

Havia preocupações semelhantes com a falta de sistemas harmonizados de crédito e carga horária nas universidades africanas. Tais preocupações foram explicitamente relatadas da Universidade de Namibia (UNAM) e Universidade de Western Cape. Na UNAM, relatou-se que para cada crédito, atribuiu-se 10 (dez) horas conceituais aos estudantes. Assim, estudantes de um curso de nível 7 na UNAM levam 3.600 horas de *estudo* para obter a qualificação em comparação com um estudante do nível 8 B.Ed, que cumpre 5.200 horas de *estudo*. Apesar das orientações gerais para «garantir» a equivalência de qualificação, inconsistências no sistema de créditos impossibilitam aos proponentes do programa académico de excederem um número máximo de créditos para os programas. O actual sistema protege os estudantes para que não sejam sobrecarregados pelo conteúdo do curso. No entanto, não foi possível alcançar o princípio de horas conceituais ou nocionais para o nível de desenvolvimento do módulo. Os docentes são individualmente responsáveis por desenvolver o conteúdo de seus módulos e, normalmente, baseiam-se no número de horas que estão em contacto com seus estudantes na sala de aula para determinar o número de créditos (e, assim, as horas conceituais) do módulo. É raro os docentes levarem em conta outras questões quando determinam a carga horária do estudante de seus módulos. Segundo informações da Universidade de Western Cape, um crédito equivale a 10 horas de aprendizagem teórica, que incluem as seguintes actividades de aprendizagem:

- Assistência a palestras.
- Participação em sessões de estudo.
- Actividades de trabalho de grupo.
- Actividades de avaliação.

- Trabalho de biblioteca.
- Aprendizagem independente.

Um crédito corresponde a 10 horas conceptuais de aprendizagem teórica. Portanto, cada módulo de aprendizagem é repartido em carga horária de estudante com base no número de créditos. Todavia, muitos módulos mostraram ter um grande número de horas alocadas para a aprendizagem independente, sem indicação de como será avaliado nem ligação aos resultados da aprendizagem. Docentes tendem a arbitrariamente alocar horas por actividade, que não sejam tutorias ou aulas teóricas, que geralmente são fixos.

Fizeram-se considerações acerca das questões destacadas, juntamente com a necessidade urgente de harmonizar o ensino superior em África. A harmonização do ensino superior no continente geraria oportunidades para construir um continente integrado, aberto à mobilidade estudantil e de pessoal, à portabilidade de competências que atendem a estratégia de educação do continente e a necessidade de cumprir a Agenda 2063 para o continente (Tuning África fase II: 5ª Reunião Geral, Bruxelas, 13-15 de Novembro de 2017). Estes objectivos são imperiosos factores de desenvolvimento para o continente. Após o estudo dos sistemas de crédito e carga horária dos estudantes em África e noutros continentes, os membros do Tuning deliberaram sobre a necessidade de solucionar as incoerências existentes nos sistemas de crédito e carga horária dos estudantes do ensino superior em África. Na 5ª reunião Geral do Tuning, realizada em Bruxelas, de 13 a 16 de Novembro de 2017, após debates críticos entre os membros e análise de tendências de carga horária e sistemas de crédito locais e internacionais, adoptou-se um sistema de 60 créditos equivalente a uma carga horária de 1.350 e 1.800 horas, que seria apropriado para universidades africanas.

Deve-se encorajar a continuidade do trabalho de cálculo da carga horária dos estudantes em diversas regiões e instituições, cujos resultados deviam ser usados como dados úteis para alimentar o projecto de determinação do sistema de crédito para o continente. A equipa que trabalha no desenvolvimento do sistema de créditos deve incentivar ainda mais instituições a participarem no cálculo da carga horária de modo a disponibilizar dados suficientemente representativos das regiões e disciplinas, em apoio ao esforço de desenvolvimento do sistema de crédito e para assegurar a inclusão da voz do estudante no desenvolvimento de sistemas de medida de carga de trabalho e de crédito.

Capítulo 9

Conclusões e Recomendações

Ao concluir a segunda fase do Tuning África para o Grupo da Disciplina de Formação de Professores, os membros participantes na 5ª reunião geral, realizada em Bruxelas, de 13 a 16 de Novembro de 2017 resumiram as suas conclusões e recomendações nos seguintes pontos:

9.1. Conclusão

1. O Grupo da Disciplina de Formação de Professores do Tuning África e outros grupos de disciplina realizaram com sucesso investigações que: (i) determinaram as competências genéricas necessárias para todos os estudantes de ensino superior em África, independentemente dos campos de especialização; (ii) determinaram as competências necessárias para cada um dos campos específicos de especialização; (iii) propuseram e desenvolveram programas de aprendizagem apropriados para níveis académicos seleccionados; (iv) determinaram algumas necessidades de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. Em cada campo, com base nas necessidades profissionais identificadas, cada instituição seleccionou um tema, em torno do qual um workshop de desenvolvimento profissional institucional foi decidido, desenvolvido e implementado como um piloto para futuros workshops para as instituições e entre as instituições (detalhado nos documentos das reuniões Gerais 1 a 5 da Fase II do Tuning África, disponibilizados em www.tuningafrica.org).

2. O desenvolvimento profissional contínuo foi considerado necessário durante os processos de Tuning África e obtido por meio da participação dos membros do Projecto em três níveis. O nível 1 foi identificado como conhecimento, habilidades e valores adquiridos durante ou ao longo da implementação da 5ª reunião geral. O nível 2 foi definido como conhecimento, habilidades e valores adquiridos com os dois cursos online: o primeiro ocorreu entre Fevereiro e Setembro de 2016 e o outro entre Fevereiro e Novembro de 2017. O nível 3 foi descrito nas aulas de preparação para a implementação de cada workshop nas universidades. No último, membros da equipa institucional do Tuning África auxiliaram na preparação dos programas de workshop que foram apresentados aos outros membros nas instituições. Em algumas universidades, docentes e administradores da instituições-irmãs foram convidadas a participar dos workshops.
3. Ao final da fase II do programa de Tuning África, diversas publicações já tinham sido desenvolvidas e estavam em circulação (inclusive o Tuning Africa Journal). Mais publicações estão planeadas para futuras produções.
4. Algumas universidades conseguiram harmonizar a metodologia Tuning através dos seus organismos de garantia de qualidade de ensino superior e seus respectivos ministérios da educação ou departamentos dos ministérios responsáveis pelo ensino superior.
5. Numa série de universidades, desenvolveram-se novos programas que seguem o princípio ou a metodologia de Tuning África, que estão em operação (por exemplo, Universidade de Makerere Universidade de, Namíbia e Universidade de Western Cape).
6. Workshops conjuntos foram implementados para desenvolvimento profissional (Universidade de Zimbabwe e Universidade de Bindura of Science Education).
7. Informou-se aos membros que o encontro de reitores sobre formação de professores a ter lugar na África do Sul em Março de 2018, será informado sobre o movimento Tuning África e orientado para aplicação dos princípios e metodologias de Tuning visto que consideram a possibilidade de desenvolvimento de programas de Mestrado e Doutoramento para toda a África.
8. Todo o Grupo da Disciplina de Formação de Professores felicitou o envolvimento dos estudantes nas reuniões gerais do Tuning, em in-

investigações, publicações e programas de estudo disponibilizados através das organizações que trabalham com o Tuning (por exemplo, ERASMUS).

9. Os membros do Tuning que participaram nas apresentações do simpósio elogiaram este fórum e recomendaram aos membros que não participaram que o fizessem, pois trata-se de um fórum de grande benefício.

9.2. Recomendações

Com base numa análise aprofundada das experiências adquiridas durante a implementação do Tuning I e II, seguem oito recomendações, elaboradas pelos membros do Grupo da Disciplina de Formação de Professores.

1. Institucionalizar Tuning em todas as universidades em África.
2. Envolver-se e continuar a fazer advocacia pela implementação do Tuning a nível nacional e ministerial.
3. Reforça actividades conjuntas de Tuning, como workshops, conferências, publicações e investigação (dentro de universidades individuais, entre as universidades de um país, a nível continental).
4. Os membros devem desenvolver um grupo de rede social para facilitar a comunicação entre os membros quando houver necessidade de comunicação.
5. As universidades devem contar com um repositório Tuning para assegurar que a memória dos planos e actividades do Projecto Tuning estejam armazenadas com segurança para serem recuperadas quando for necessário.
6. Considerou-se necessário realizar uma investigação para determinar as causas que levaram alguns membros a deixar as equipas institucionais de Tuning, especialmente as equipas que se registaram para os cursos online.
7. Os membros recomendaram que mais cursos online sejam disponibilizados.
8. Envolver mais estudantes na investigação Tuning, pois fazem parte do plano de implementação presente e futura.

Bibliografía

1. Alshamy, A. (2017). «Credit Hour system and Student Workload at Alexandria University: A Paradigm Shift». *Tuning Journal for Higher Education*, 4 (2): 277-309.
2. Altbach, P. (2001). «Measuring academic progress: the course-credit system in American higher education», *Higher Education Policy* 14: 37-44.
3. Angel-Urdinola, Diego F., Semlami, Amina and Brodman, Stefanie (2010). *Non-Public Provision of Active Labor Market Programs in Arab-Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programs*, Banco Mundial, Social Protection Discussion Paper No. 1005, Julho 2010.*
4. Avalos, B. (2010). Teacher professional development. In *Teaching and Teacher Education*. Volume 27, Issue 1, Janeiro 2011, Páginas 10-20. Acedido em https://ac.els-cdn.com/S0742051X10001435/1-s2.0-S0742051X10001435-main.pdf?_tid=ca8f717e-c318-11e7-bdc7-0000aacb361&acdnat=1509989870_493d5210e96b2ee56f4c63d3bfb828d3
5. Baume, D. (2004). *Portfolio for Learning and Assessment*. United Kingdom: Higher Education Academy.*
6. Bennet, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). «Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education». *Higher Education*, 37:71-93.

7. Biggs, J., e Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university. What the student does (3a ed.). Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
8. Bowden, J. e Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond Quality and Competence*. Londres Kogan Page.
9. Brown, S. (2004). Assessment for learning. Learning and Teaching in Higher Education, Volume 1, 2004-05.
10. Brock-Utne, B. (2000). The recolonization of the African Mind. Nova York. Falmer Press.
11. Burch, Noel (1970) Conscious Competence Learning Model: Four stages of learning theory - unconscious incompetence to unconscious competence matrix - and other theories and models for learning and change. Acedido em <http://www.citehr.com/23983-conscious-competence-learning-model.html>, 8 de dezembro de 2017.
12. Camerron (2010). Encyclopedia of the world. Acedido em <http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html>
13. Chanock, K. (2003). «Challenges of the Graduate Attributes Movement». In K. Deller-Evans e P. Zeegers (Eds.). *Proceedings of Fifth National Language and Academic Skills Conference*. Adelaide, Australia: Flinders University.
14. Chiromo, Alis S. (2011). «Opportunities for Curriculum Reform in Zimbabwe». In B.C. Chisaka (Ed.), *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century* (pp. 41-48). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe.
15. Chisaka, B.C. (2011). «Perspectives on the State of the Education Sector in the 21st Century». In B.C. Chisaka (Ed.). *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century* (pp. 1-8). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe.
16. Coolahan, J. (2007). «The Operational Environment for Future Planning in Teacher Education, OECD and EU initiatives». In R. Dolan e J. Gleeson (Eds.), *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*. Armagh, SCOTENS.

17. Drummond, I., Nixon, I., e Wiltshire, J. (1998). «Personal Transferable Skills in Higher Education: The Problems of Implementing Good Practice». In *Quality Assurance in Education* 6, no.1, 19-27.
18. ECTS User's Guide. [Online] https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_en.pdf. [Acedido em 10 de setembro de 2016].
19. Elder, S., Schmidt, D., e Sparreboom, T. (2010). *Global Employment Trends for Youth*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho.
20. Feredua-Warteng, E. e Ofosu, S. (2018). Improving the Quality of University Education in Africa. University World News. The Global Window on Higher Education. Acedido em www.universityworldnews.com/article.php?story=20180306124842675
21. Fórum Económico Mundial (2013). *Resilient Dynamism*. Davos-Klosters, Suíça: Autor.
22. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Trad. de Myra Bergman Ramos. Middlesex, UK: Penguin Books.
23. Freire, Paulo (1984). *Sobre Educação (Diálogos)*, Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
24. Gairin Sallán, J. e García San-Pedro, M. J. (2010). *Training by Competences Models at University: Past and Future Lessons*.
25. Gervas, J. (2016). The Operational Definition of Competence-based Education. *Journal of Competence-based Education*. Acedido em file:///E:/Gervais-2016-The_Journal_of_Competency-Based_Education.pdf em 3th de março de 2018.
26. Governo do Zimbabwe (1987). *Statistical Yearbook, 1987*. Harare: Central Statistical Office.
27. Governo do Zimbabwe (1993, November). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
28. Governo do Zimbabwe (2003, November). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
29. Governo do Zimbabwe (2005). *Education Report*. Harare: Central Statistical Office.
30. Green, S.K. e Gredler, M.E. (2002) A review and analysis of constructivism for school-based practice. In *School Psychology Review*. Vol. 31, n.º 1 (pp. 53-70).

31. Griffin, R. (2012). *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: Closer Perspectives*. Oxford, UK: Symposium Books.*
32. Organização Internacional do Trabalho-OIT (2012). *Global Employment Trends 2012*. Genebra: Sede da Organização Internacional do Trabalho. Acedido em http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_171700/lang--en/index.htm 13 de setembro de 2017.
33. Kendzia, M. J. (2012). Combating Youth unemployment in the middle and North Africa (MENA). Acedido em http://conference.iza.org/conference_files/worldb2012/kendzia_m4595.pdf
34. Kiesselbach, Maya. (junho de 2012). «Language of Instruction, Literacy, Teacher Qualification and Supplementary Tutoring». *International Review of Education*, 58, No. 3, 309-311. Publicação do UNESCO Institute para Aprendizagem ao Longo da Vida, Hamburgo.
35. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. Peter Lang. Oxford.
36. Lawson, M.JK. e Askell-Williams, H. (2007) Outcome-based Education Centre for the Analysis of Education Future Flinders University. Discussion Paper prepared for the Association of Independent Schols of SA, April 2007
37. Macquarie University. (2017). Designing assessment for learning: an overview. Progress Reflection No. 13 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Acedido em http://blogstage.westminster.ac.uk/cti/wp-content/uploads/sites/67/2017/02/ltc_assessment_toolkit_designing_assessment.pdf em 29 de maio de 2017).
38. Mandela, N. (2008) <https://www.shmoop.com/quotes/education-most-powerful-weapon/html>
39. Mba, J. C. (2017). Challenges and prospects of Africa's higher education. Global Partnership for education. Acedido em <https://www.globalpartnership.org/blog/challenges-and-prospects-africas-higher-education>
40. Mokwena, L. (2015) Making a Case for Technical and Vocational Education and Training in Africa's Education Debate (<http://www.aionline.org/making-a-case-for-technical-and-vocational-education-and-training-in-africas-education-debate/>)

41. Moyana, Rosemary (2011). «The Place of Zimbabwe's Education System: A Regional and International Comparative Analysis». In B.C. Chisaka (Ed.). *State of the Zimbabwean Education Sector in the 21st Century*. Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe (pp. 26-40). Livro financiado pela Zimbabwe Human Rights Association).
42. Muskin, J. (2017). Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. In Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf> em 13 de março de 2018.
43. Mwiti, L. (2015). 17 shocking facts about state of science and research in Africa: For one it's only 1% of world's output. Acedido em <http://mgafrica.com/article/2015-01-14-17-startling-facts-about-the-state-of-science-and-research-in-africa>
44. Noda, A. (2016). «How Do Credit Hours Assure the Quality of Higher Education? Time-Based vs. Competency-Based Debat». CEAFJP Discussion Paper Series 16-05, Centre d'Etudes Avancées Franco-Japonais de Paris.
45. Omwami, E.M. e Keller, E.J. (2010). «Public Funding and Budgetary Challenges to Providing Universal Access to Primary Education in Sub-Saharan Africa». *International Review of Education*. 56, no. 1, 5-31. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.*
46. Posner, G. J., Strike, K. A., e Hewson, P. W. (1982). «Accommodation of a Scientific. Conception: Towards a Theory of Conceptual Change». *Science Education* 66(2), 21-227.
47. Rogoff, B., Matusove, M. e White, C. (2016). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Acedido em <file:///E:/Models%20of%20teaching%20-%20Rogoff.pdf> em 3 de março de 2018.
48. SADC (2007). *Review of the Status and Capacities for the Implementation of the Protocol on Education and Training*. SADC. OIT publicado em 2012.* Acedido em <https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=mK4qWubONIPcwALSqpiQDg&q=SADC+%282007%29.+Review+of+the+Status+and+Capacities+for+the+Implementation+of+the+Protocol+on+Education+and+Training.&oq=SADC+%282007%29.+Review+of+the+Status+and+Capacities+for+the+Imp>

lementation+of+the+Protocol+on+Education+and+Training.&gs_l=psy-ab.12...263194.273201.0.275162.2.2.0.0.0.622.622.5-1.1.0....0...1c.1j2.64.psy-ab..1.0.0....0.3kEQQ7wKMYw 8 de dezembro de 2017.

49. Sally, B. (2004). Assessment for Learning. In Learning and Teaching in Higher Education, Volume 1, 2004-05. Acedido em <https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/FilestoreDONOTDELETE/Fileupload,120807,en.pdf> 13 de setembro de 2017.
50. SARUA (2012). *Higher Education Data: A Profile of Higher Education in Southern Africa* Edited by Piyushi Kotecha. Wits-South Africa: SARUA. Acedido em https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=K7QqWrf_DcXHwAK-koCIBQ&q=SARUA+%282012%29.+Higher+Education+Data%3A+A+Profile+of+Higher+Education+in+Southern+Africa+Edited+by+Piyushi+Kotecha&oq=SARUA+%282012%29.+Higher+Education+Data%3A+A+Profile+of+Higher+Education+in+Southern+Africa+Edited+by+Piyushi+Kotecha&gs_l=psy-ab.12...0.0.0.5883.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0.0....0...1c..64.psy-ab..0.0.0....0.MDSq2HIGIKA 8 de dezembro de 2017.
51. Tchombe, T. M. (2010). *Progressive Transformative Teacher Education in Cameroon*. Acedido em setembro de 2013 em <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22210/5.T.M.%20Tchombe.pdf>
52. Tessema, K.A.(2006). «Contradictions, Challenges, and Chaos in Ethiopian Teacher Education». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4, no. 1 pp. 195-224.
53. Tuning Academy. [Online] <http://tuningacademy.org/tuning-projects>; «Tuning Academy Brochure». http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2015/01/Tuning_Academy_brochure.pdf [Acedido em 10 de novembro de 2016].
54. Tuning Africa II. Segunda Reunião Geral Addis Abeba, 29 de fevereiro - 2 de Março», [Online] http://tuningafrica.org/upload/evento/editor/doc/2/booklet_teacher-education_english.pdf. Acedido em 20 de março de 2016.
55. Tuning: Joint Africa-EU Strategy Tuning Seminars, Fourth General Meeting, Nairobi, 23-25 January 2013. Deusto. Tuning Academy. Acedido em www.tuningafrica.com

56. UNESCO (2011). Agricultural Sciences Tuning an Harmonisation of Higher Education: the Africa Experience – Scientific. Figure on Research Gate. Disponível em: https://www.researchgate.net/313845337_fig18_Figure-82-Class-sizes-compared-in-seventeen-African-countries [Acedido em 11 Dez 2017].
57. UNESCO. Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021). Paris.
58. UNESCO (2017). Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. Progress Reflection No. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002555/255511e.pdf> 29 de maio de 2017.
59. UNESCO. (2010). *Assessing Education Data Quality in Southern African Development Community (SADC): A Synthesis of Seven Country Assessments*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
60. UNESCO. (2011). *Sub-Saharan Africa: Measuring the Quality of School Conditions and Teaching Resources*.
61. ONU (2017). World Population Prospects The 2017 Revision. Key Findings and Advance Tables. Department of Economic and Social Affairs Population Division. Acedido em file:///E:/world%20population%20WPP2017_KeyFindings.pdf em 9 de março de 2018.
62. Zengeya, M.A. (2011). *The Trajectory of Zimbabwe's Education System: A Historical Perspective*. In B. C. Chisaka (Ed.) (2011). *State of the Zimbabwean Education: Sector in the 21st Century* (p. 9-25). Harare: Human Resources Research Centre (HRRC), University of Zimbabwe. Livro financiado pela Zimbabwe Human Rights Association).
63. www.nationsencyclopedia.com/Africa/Cameroon.html, 2010.
64. <http://www.ubuntu.thiyagaraaj.com/Home/about-ubuntu/ubuntu-philosophy-meaning>, Tutu 2008.

Anexo

Contribuidores da publicação

Nome	Fase	Universidade	País
Ermelinda Monteiro Silva CARDOSO	II	Katyavala Bwila University	Angola
Judite Rosária Cassoma DOS SANTOS	II	Katyavala Bwila University	Angola
Jane Ebele ILOANYA	II	Botho University	Botswana
Gregoire NDAYONGEJE	II	Universite Espoir d’Afrique	Burundi
Hani Abdelsattar Mohamed FARAG	I&II	Alexandria University	Egypt
Birhane Sime GERESSU	I&II	Arsi University	Ethiopia
Theophile MAGANGA	I&II	Université Omar Bongo	Gabon
Langsajo Mustafa JADAMA	II	University of The Gambia (UTG)	Gambia
Baboucarr NJIE	II	University of The Gambia (UTG)	Gambia
Marilena DJATA CABRAL	II	African Virtual University	Kenya
Jorge Jaime Dos Santos FRINGE	I&II	University Eduardo Mondlane	Mozambique
Eugenia Flora Rosa COSSA	I&II	University Eduardo Mondlane	Mozambique
Charmaine Benita VILLET	I&II	University of Namibia	Namibia
Edoja Emmanuel ACHOR	II	Benue State University Makurdi	Nigeria
Ibrahim Olatunde SALAWU	I&II	National Open University of Nigeria	Nigeria
Toochukwu Eleazar EJIOFOR	I&II	University of Nigeria, Nsukka	Nigeria
Emmanuel Chukwugozie OSINEM	I&II	University of Nigeria, Nsukka	Nigeria

Nome	Fase	Universidade	País
Mohamed HASSAN NOOR	I&II	Mogadishu University	Somalia
Matete MADIBA	I&II	University of Pretoria	South Africa
Zubeida Khatoon DESAI	I&II	University of the Western Cape	South Africa
Honoratha Michael Kisenge MUSHI	I&II	Open University of Tanzania	Tanzania
Mugagga Anthony MUWAGGA	I&II	Makerere University	Uganda
Rosemary MOYANA	I&II	University of Zimbabwe	Zimbabwe
Arlene GILPIN	I&II	Independent expert, "The General"	United Kingdom

Para mais informações sobre o Tuning

International Tuning Academy

Universidad de Deusto

Avda. de las Universidades, 24 (48007 Bilbao)

Tel. +34 944 13 90 95

Espanha

dita@deusto.es

