



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

Trienal de educação e formação em África - ADEA 2012
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 Fevereiro 2012)

Promover o conhecimento, competências e
qualificações fundamentais para o desenvolvimento sustentável em
África: como projetar e implementar um sistema
eficaz de educação e formação?

Síntese geral

Conhecimento, competências e qualificações fundamentais
para o desenvolvimento sustentável em África

Mamadou Ndoye
Richard Walther

Documento de trabalho
em preparação

NÃO DIVULGAR

DOC 0.0.1

Este documento foi elaborado para a Trienal da ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2012). As opiniões aqui expressas são dos autores e não deve ser atribuída a ADEA, aos seus membros, às suas organizações afiliadas ou a qualquer pessoa agindo em nome da ADEA.

O presente texto é um documento de trabalho em progresso. Ele foi preparado para servir de base na discussão da bienal da ADEA, não devendo por isso ser disseminado no seu estado atual e nem ser utilizado/usado para outros fins

© Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA) - 2011

Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA)

Banco Africano de Desenvolvimento (BAD)

Agência temporária de deslocalização (ATR)

13, avenue du Ghana

P.O. BP 323

1002 Tunis Belvédère

Tunísia

Tel: + 216/ 71 10 39 86

Fax: + 216/ 71 25 26 69

adea@afdb.org

Índice

Lista de quadros	7
Lista de gráficos.....	7
Siglas/Abreviaturas.....	8
SINTESE.....	10
RESUMO	11
PREFÁCIO.....	24
INTRODUÇÃO: África, o continente do século XXI?	25
1. VISÕES DE FUTURO E PROBLEMÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE ÁFRICA	27
1.1. As visões do futuro de África	27
1.1.1. A União Africana examina a futura prosperidade da África	27
1.1.2. Cenários contrastantes do futuro de África	28
1.2. No caminho do desenvolvimento sustentável	29
1.2.1. Revisitar todas as dimensões do passado para melhor controlar as vias do futuro	29
1.2.2. Analisar os êxitos e as decepções do período pós-independência, para melhor construir o futuro sobre as dinâmicas endógenas	30
1.2.3. Construir o futuro sobre o reposicionamento em curso do continente na economia mundial	31
1.2.4. Superar os obstáculos e as desvantagens do desenvolvimento sustentável	32
1.2.5. Combater os déficits e atrasos educativos que podem comprometer o crescimento económico e o desenvolvimento social	33
1.2.6. Acabar na economia Africana com a lógica de subsistência e da espiral de pobreza....	34
1.2.7. Gerir os constrangimentos demográficas e climáticas que põem em perigo o desenvolvimento sustentável	34
1.2.8. Promover a paz e a estabilidade como um alicerce para o desenvolvimento	35
1.2.9. Como correr enquanto outros apenas caminham?	36
2. IDENTIFICAÇÃO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO ACELERADO E SUSTENTÁVEL DE ÁFRICA.....	37
2.1. Competência faz a diferença	37
2.2. Base comum de competências para uma cidadania africana, responsável e activa, no quadro do Desenvolvimento Sustentável	38
2.2.1. Uma abordagem curricular sistémica para promover as competências básicas	38
2.2.2. Esboço de uma base comum para uma cidadania Africana responsável e activa no desenvolvimento sustentável	39
2.3. Competências profissionais e técnicas para um crescimento de alto valor acrescentado e uma integração efectiva no mundo do trabalho.....	40

2.3.1.	Elevar os níveis de qualificação dos jovens e adultos no sector informal.....	41
2.3.2.	Desenvolver, em simultâneo, as competências de alto nível	41
2.3.3.	Implementar uma abordagem estratégica de cooperação em parceria e inter-países..	42
2.3.4.	Investir, urgentemente, a fim de não tornar a geração de hoje numa geração sacrificada.....	42
2.4.	Competências científicas e tecnológicas para a construção de economias e sociedades africanas baseadas no conhecimento e na inovação	43
2.4.1.	Acabar com o atraso Africano	43
2.4.2.	Escolher as prioridades de competências científicas em desenvolvimento	44
2.4.3.	Executar as rupturas indispensáveis.....	44
3.	AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS DE PARADIGMAS PARA REVITALIZAR OS SISTEMAS E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO QUADRO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	47
3.1.	Reorientar as políticas e sistemas de educação e formação: da lógica da oferta para a lógica da procura	47
3.2.	Reforma curricular: do domínio de "saberes descontextualizados" para o da aquisição de competências	48
3.3.	Reforma pedagógica: aprendizagem e construção de competências para o desenvolvimento sustentável	50
3.4.	Integração das problemáticas essenciais da educação e formação nos currículos para um desenvolvimento sustentável	51
3.4.1.	Adotar uma abordagem sistémica	52
3.4.2.	Visar uma ou várias disciplinas determinantes	52
3.4.3.	Explorar a integração extra-curricular.....	53
3.5.	Quadros Nacionais de Reconhecimento e validação de competências adquiridas	53
3.5.1.	Contexto internacional de reconhecimento e validação das competências adquiridas.	53
3.5.2.	Dinâmicas africanas em curso no domínio do reconhecimento e validação das competências adquiridas	54
3.5.3.	Perspetivas futuras de desenvolvimento de quadros nacionais e sub-regionais de certificação	56
3.6.	A necessária integração das TIC nos sistemas de educação e formação.....	57
3.6.1.	África ingressando em força no mundo da era digital	57
3.6.2.	Literacia das TIC como componente incontornável do desenvolvimento sustentável.	58
3.6.3.	A introdução progressiva das TIC nas políticas nacionais	59
3.6.4.	A difícil integração pedagógica das TIC	59
3.6.5.	Em conclusão: construir uma verdadeira força africana no domínio das TIC	60

3.7.	Articulação das mudanças sistémicas e das reformas específicas nos diferentes níveis e fileiras	61
3.7.1.	Primeiro desafio: conceber e edificar um sistema de educação e de formação baseado nas necessidades de ordem económica, social e individual	61
3.7.2.	Segunda condição: reposicionar a relação conceptual e institucional entre a educação e a formação.....	62
3.7.3.	Terceira condição: articular melhor a transição da dimensão estratégica à dimensão operacional das reformas.....	63
3.7.4.	Em conclusão: a Trienal deve apoiar a identificação e a operacionalização das verdadeiras alavancas da mudança	64
3.8.	Políticas, Sistemas e Estratégias de educação e de formação orientadas para a aprendizagem ao longo da vida (ALV).....	65
3.8.1.	Compreensão limitada de ALV e dos seus desafios	65
3.8.2.	África enfrentando uma fraqueza na abordagem holística da ALV.....	66
3.8.3.	Oportunidades para orientar as sociedades e comunidades na direcção da ALV	66
4.	PROBLEMÁTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS REFORMAS	68
4.1.	Criar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências chave para o desenvolvimento sustentável	69
4.1.1.	Promover um ambiente de bem-estar para uma educação inclusiva.....	69
4.1.2.	Promover um ambiente propício às aprendizagens de qualidade.....	70
4.1.3.	Promover um ambiente de comunidade que reforce a relevância e adequação das aprendizagens	72
4.2.	Desenvolver capacidades institucionais e técnicas adequadas.....	73
4.2.1.	O sucesso de uma reforma pressupõe uma ação coordenada do conjunto dos atores públicos na educação e de formação.....	73
4.2.2.	O sucesso de uma reforma exige um pacto de parceria favorecendo a cooperação a todos os níveis entre os diferentes atores públicos, privados e a sociedade civil.....	74
4.2.3.	O sucesso de uma reforma exige medidas e capacidades técnicas e organizacionais adaptadas aos resultados desejados.....	74
4.2.4.	O êxito de uma reforma exige o reforço das capacidades de todos os atores membros do pacto de parceria	75
4.3.	Para um financiamento inovador e com custos eficazes e sustentáveis.....	76
4.3.1.	Os limites e as insuficiências do financiamento público face às exigências do desenvolvimento sustentável	76
4.3.2.	Pistas a explorar para aumentar a qualidade, equidade e custo/eficácia das despesas em educação e formação	77
4.4.	Assegurar a continuidade das reformas: uma condição necessária ao sucesso	79

4.5.	Favorecer a inter-aprendizagem e a partilha dos recursos para reforçar o desenvolvimento das competências através da cooperação regional e continental	80
4.6.	Aumentar a eficácia da cooperação norte-sul e sul-sul.....	84
4.7.	Empresas multinacionais como agentes do desenvolvimento sustentável	85
4.7.1.	Incentivar as empresas multinacionais a dinamizar o tecido produtivo local	86
4.7.2.	Envolver as empresas multinacionais na identificação e produção das competências chave	86
4.7.3.	Responsabilizar as empresas multinacionais como membros plenos da parceria público/privada	87
5.	Perspetivas em aberto: Passos para avançar	88
5.1.	Desenvolver políticas estratégicas de educação e formação	88
5.2.	Promover um quadro estratégico nacional e continental de desenvolvimento das competências	91
5.3.	Governança em parceria e participativa.....	93
5.4.	Mobilizar outros atores e setores chave do desenvolvimento sustentável	94
5.4.1.	A educação e a formação, condição necessária para o desenvolvimento sustentável ..	94
5.4.2.	Por um pacto do continente africano ao serviço do desenvolvimento sustentável	95
	Bibliografia	96

Lista de quadros

Quadro 1 Enquadramento de competências-chave da OCDE	40
Quadro 2 Relação entre Ciência através do ensino e Ensino através da ciência	46

Lista de gráficos

Gráfico 1 : As prioridades do DCTP.....	42
Gráfico 2 : Fonte UNESCO, Relatório mundial EPT 2010.....	43
Figura 3 O posicionamento dos CNC nos sistemas de educação e formação.....	56
Figura 4 Processo de obtenção de resultados favoráveis duma reforma dos sistemas de educação e formação	75
Figura 5 Um quadro estratégico nacional e do continente africano de desenvolvimento das competências	93

Siglas/Abreviaturas

ACE	Costa Africana à Europa (Africa Coast to Europe)
ADEA	Associação para o desenvolvimento da educação em África
AFD	Agência francesa para o desenvolvimento
ALV	Aprendizagem ao longo da vida
BEAP	Programa de ensino básico em Africa (Basic Education in Africa Programme)
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados do Oeste Africano
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CNNB	Faculdades de cooperação em New Brunswick (Collèges coopératifs du Nouveau Brunswick)
CNUCED	Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (Conférence des Nations-Unies sur le commerce et le développement)
CONFEMEN	Conferência de Ministros para a Educação de países de língua francófona (Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage)
QRQ	Quadro Regional de Qualificações
DCTP	Desenvolvimento de competências técnicas e profissionais
EAC	Comunidade da África Oriental (East African Community)
ETFP	Ensino Técnico e Formação Profissional
EPT	Educação para Todos
GIZ	Agência de Cooperação Alemã (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit)
IATT	Equipa de trabalho Interinstitucional (Inter-Agency Task Team)
IDE	Investimento direto estrangeiro
UIS	Instituto de Estatística da UNESCO
JICA	Agência de Cooperação Japão
MQA	Autoridade para a qualificação da República das Maurícias (Mauritius Qualification Authority)
NEPAD	Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (New Partnership for Africa's Development)
NQF	Quadro Nacional de Qualificações (National Qualifications Framework)
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
PASEC	Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN
PIA	Investidores privados para África (Private Investors for Africa)
PQIP/DCTP	Polo de Qualidade Inter-Países/Desenvolvimento das Competências Técnicas Profissionais
RDC	República Democrática do Congo
RESEN	Relatório de Estado sobre o Sistema Educativo Nacional

RNCP	Diretório Nacional de Qualificações Profissionais (Répertoire national des certifications professionnelles)
ROCARE	Rede de Investigação Educativa da África Ocidental e Central (Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation)
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento Africano (Southern African Development Community)
SAQA	Autoridade Sul Africana para as Qualificações (South African qualifications Authority)
SMSI	Cimeira Mundial sobre a Sociedade de Informação
STI	Ciência, tecnologia e Inovação (Science, Technologie, Innovation)
SACMEQ	África Austral e Oriental Consórcio de Monitorização da Qualidade da Educação (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)
ST	Subtema (Sous-thème)
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
TICE	Tecnologias de informação e comunicação para a Educação
UA	União Africana
UE	União Europeia
UIL	Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Institute for Life Long Learning)
UIT	União Internacional de Telecomunicações (Union Internationale des Télécoms)
UEMOA	União Económica e Monetária da África Ocidental (Union économique et monétaire de l'Afrique de l'ouest)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNESCO – BREDA	UNESCO Gabinete Regional para a Educação em África (UNESCO Regional Bureau For Education in Africa)
WGBLM	Livros de trabalho do grupo e material de aprendizagem (Working Group Books and Learning Materials)

SINTESE

1. O grande desafio da Trienal 2012 ADEA será ajudar os países africanos a projetar e construir sistemas de educação e formação pertinentes e eficazes, suscetíveis de poder sair de uma economia de subsistência e da espiral de pobreza e fazê-los entrar numa dinâmica de transformação duradoura que concilie o crescimento económico sustentável, promovendo a equidade e a preservação dos recursos naturais. Em uma só palavra, é permitir a África "correr, enquanto outros caminham", evitando os danos que os outros provocaram quando eles correram.

2. Para atingir este objetivo, o relatório propõe a criação de uma série de condições prévias para as reformas serem realizadas. Elas só podem ter êxito se poderem revisitar o passado da identidade Africana, a fim de controlar os caminhos do futuro, com base em uma visão comum do futuro, em conjunto com todos os interessados e colocar a educação, formação e emprego no centro das políticas atuais e futuras.

3. O relatório considera, em seguida, a mobilização sem precedentes de vários responsáveis e agentes públicos e privados Africanos e internacionais para desenvolver respostas relevantes e concretas ao desafio da Trienal, que é "Promover o conhecimento, competências e qualificações fundamentais para o desenvolvimento sustentável de África". Estas respostas, classificadas por subtemas podem ser resumidas como se segue.

Subtema 1: Desenvolver um conjunto comum de competências para todos

4. O sistema educativo deve estar acessível durante todas as fases da vida/as idades, a um conjunto comum de competências de base (competências cognitivas, de comunicação, aprender a aprender, de desenvolvimento pessoal e social...), a fim de controlar o ambiente humano, desenvolvimento social e económico de uma cidadania Africana responsável e ativa.

Subtema 2: desenvolver maciçamente competências técnicas e profissionais

5. É urgente investir fortemente em níveis mais elevados de formação e qualificação para lutar eficazmente contra o desemprego e o subemprego de jovens e falta de produtividade de uma grande economia informal. Existe, ao mesmo tempo, a obrigação de investir em qualificações de alto nível, a fim de acompanhar e, se possível, antecipar as mudanças e inovações tecnológicas e promover a tão necessária industrialização da economia Africana.

Subtema 3: Construir economias e sociedades africanas baseadas no conhecimento e na inovação

6. A investigação, o desenvolvimento, o conhecimento e a inovação tornaram-se os principais fatores de produção, da competitividade económica e, de um modo mais geral, do desenvolvimento. África deve, ultrapassar o seu atraso e construir o desenvolvimento científico do conhecimento endógeno Africano, fortalecer a educação em ciência e tecnologia e usar o atual "boom" da tecnologia da informação e comunicação como fatores de desenvolvimento.

Tudo isso só é possível se todos os países se orientarem para a adoção **de um pacto continental para o desenvolvimento sustentável**.

RESUMO

O Grande desafio da Trienal : que competências chave para um desenvolvimento acelerado e sustentável de África ?

7. A questão da Trienal pode ser resumida nesta questão vital:

Será o século XXI o século do desenvolvimento acelerado e sustentável para África ?

8. Cenários de desenvolvimento concebidos e implementados pelos países, organizações sub-regionais e da União Africana estão a tentar responder a esta pergunta de forma positiva. Mas elas enfrentam obstáculos e constrangimentos que não é fácil de superar e que podem ser resumidos da seguinte forma.

- Como fazer sair a economia Africana da lógica de subsistência e da espiral de pobreza e fazê-la entrar numa dinâmica de produtividade e competitividade, capaz de atender às necessidades urgentes do presente respondendo simultaneamente ao reforço da capacidade das gerações futuras para viver num mundo que concilie o crescimento económico com a promoção da equidade e da preservação dos recursos naturais?
- Como inscrever esta dinâmica num processo de transformação sustentável que produz valor acrescentado económico, social e cultural e permite, nomeadamente, neutralizar esta bomba relógio que é o desemprego maciço dos jovens?
- Como, em termos gerais, se permitirá a África "correr enquanto que outros caminham", evitando os danos que os outros têm causado quando eles correram?

9. A Trienal decidiu recorrer, para abordar estas questões, aos responsáveis e aos atores públicos e privados de todos os países africanos, das organizações sub-regionais e continentais, bem como aos responsáveis e peritos da cooperação bilateral e multilateral e ONG. Convidou-os a investir fortemente na promoção do conhecimento, das competências e qualificações chaves em todos os níveis dos sistemas de educação e formação, em benefício de todas as populações, estejam elas na escola, no trabalho ou no desemprego. Porque, como afirmaram os atores do sector privado e da sociedade civil que se reuniram no quadro do processo de preparação da Trienal, **"as reformas dos sistemas de educação e de formação são o motor do desenvolvimento sustentável."**

1. Como transformar as promessas do futuro em desenvolvimento sustentável ?

10. O processo de preparação da Trienal apelou a todos os atores envolvidos na dinâmica de transformação dos sistemas africanos de educação e de formação: países, organizações ou polos de cooperação inter-países, atores do sector privado e da sociedade civil, jovens, agências de cooperação internacionais, países parceiros de outros continentes. A conjugação de toda esta riqueza de análise, experiência e convicções mostrou que a África estava num momento histórico do seu destino e que precisava, de ultrapassar vários obstáculos, para transformar este momento de promessa no futuro, no caminho do desenvolvimento sustentável.

Primeira etapa : revisitar o passado para melhor controlar o caminho a seguir

11. Esta exigência faz parte da carta do renascimento cultural Africano pelo que "teremos de reconstruir a memória e consciência histórica da África... pois eles são portadores das missões do presente e do futuro." Aquela exigência estava no centro dos debates do Fórum da Juventude. "Precisamos saber de onde viemos para saber para onde estamos a ir", e pedimos que a cultura, a história e as de línguas Africanas sejam colocadas no centro do desenvolvimento da educação e formação.... para que as competências sejam adquiridas tendo em conta o nosso património cultural específico. "

12. A Trienal terá que encontrar formas e meios de permitir, a cada indivíduo assim como a todas as comunidades, apoiar-se positivamente no passado revisitado, com vista a controlar o seu futuro e integrar-se com sucesso no contexto da globalização. Terá, assim, que promover o desenvolvimento de conhecimentos, competências e qualificações chaves, valorizando o que faz a especificidade e a força de África: população jovem, recursos naturais e culturais incomparáveis e uma força de resistência que deverá tornar-se numa capacidade de invenção de novas formas de desenvolvimento económico, inclusão social e profissional e de valores culturais benéficos para todos os outros continentes.

Segunda etapa : definir uma visão comum para o futuro do continente com todos os actores interessados

13. Os representantes do sector privado e da sociedade civil foram unânimes em dizer que um acordo sobre um horizonte comum, de médio e longo prazo, para cada país e para o continente, era uma condição sine qua non de um desenvolvimento acelerado e sustentável em África. Os jovens, por sua vez, afirmaram que somente " uma visão global e de longo prazo do futuro de África" lhes permitia saber "de onde vêm, onde estão e para onde irão, e que a partir desses referenciais, eles podem cumprir o seu papel. "

14. É para definir em comum uma tal visão de futuro que os ministros e os responsáveis públicos e privados dos 19 países do Pólo de qualidade inter- países no domínio do desenvolvimento das competências técnicas e profissionais (PQIP/DCTP) e dos 9 países do Pólo de qualidade da educação para a paz se reuniu em Abidjan e à Kinshasa. Os primeiros "identificaram de forma concertada as melhores respostas possíveis às necessidades de competências chave de um mundo do trabalho em evolução constante" para dar forma a um projeto coletivo de cooperação inter-países, capaz de desencadear um círculo virtuoso de Desenvolvimento sustentável. Os segundos afirmaram querer "Trabalhar em conjunto, poderes públicos, agências de cooperação e da sociedade civil para promover a paz na educação e para a educação" e assim implementar a visão de uma "África integrada, próspera e em paz, liderada pelos seus cidadãos, constituindo uma força dinâmica na cena internacional "(UA).

Terceira etapa: colocar a educação, a formação e o emprego no centro das políticas de hoje e amanhã

15. As riquezas demográficas, económicas e culturais de África são inegáveis vantagens para o futuro. Mas tal suposição só se tornará realidade "se a educação e a formação se tornarem nos principais motores de mudança". Esta afirmação é mais do que uma expressão da convicção. É o resultado da análise do processo de preparação iniciado pela ADEA para a Trienal. Para o sector privado e a sociedade civil, "a gestão de recursos humanos é o coração do desenvolvimento". Para os jovens, é importante que os governos coloquem a educação, a formação e o emprego "no centro de

todas as políticas sociais, culturais e económicas." Para todos os contribuintes, o reforço das qualificações dos jovens e dos adultos devem estar no centro das políticas a serem implementadas. É a condição necessária para que a África transforme as suas oportunidades, que são os seus recursos naturais, a sua população jovem e o seu património cultural, em alavancas eficazes de desenvolvimento sustentável. Somente um investimento maciço em educação e formação pode permitir que o continente africano acelere o seu desenvolvimento e assim "correr enquanto outros caminham."

2. Como construir e conceder sistemas de educação e formação eficazes em cada país e em todo o continente?

16. O processo de preparação da Trienal tem atraído um número sem precedentes de diversos responsáveis e atores públicos e privados, Africanos e internacionais, com vista à sua participação na elaboração de respostas relevantes e concretas sobre as matérias em causa. Esta elaboração foi realizada no quadro dos três subtemas que foram identificados como integrando o tema geral.

Subtema 1: Um conjunto comum de competências para uma cidadania africana responsável e ativa no domínio do desenvolvimento sustentável

17. O título do subtema destaca a mudança de paradigma que é necessário operar hoje no campo da educação. Esta mudança de paradigma é aceite por todos os participantes como se pode verificar seguidamente.

Inscrever a aprendizagem de base num referencial ativo de ambiente humano, social e económico

18. O sistema educativo deve aumentar drasticamente a qualidade e a eficácia dos seus resultados uma vez que não permitem, neste momento, uma aquisição sustentável de conhecimentos básicos a muitos jovens, no final da escolaridade. Mas ao fazê-lo, ele não pode continuar a ser uma simples melhoria da leitura, escrita e aritmética. Deve permitir ao mesmo tempo, a aquisição de instrumentos de aprendizagem e conhecimentos de base dos quais tanto jovens como adultos precisam para "sobreviver, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de suas vidas, tomar decisões esclarecidas, continuar a aprender..." (Declaração de Jomtien). Segue-se que as reformas a emprender devem incluir a aprendizagem cognitiva num mundo em rápida mudança, desenvolver uma abordagem interdisciplinar em ligação com os problemas da sociedade envolvente e inscrever-se nas pedagogias de aprendizagem ao longo da vida.

Promover a aquisição de competências para uma cidadania africana responsável e ativa

19. Essa cidadania é a base do desenvolvimento sustentável e pressupõe que os beneficiários do sistema de educação adquiriram três tipos de competências básicas:

- *As competências de comunicação e aprendizagem ao longo da vida* – relacionam-se com a proficiência na língua, leitura e aritmética bem como com as competências de observação, análise, reflexão crítica, resolução de problemas e tomada de decisão

- *As competências de inserção na sociedade e no mundo do trabalho* – trata-se de desenvolver competências sociais e de cidadania, de vida democrática em conjunto pela superação das discriminações e conflitos e da implementação de um espírito de cooperação e de paz; trata-se também de adquirir as competências genéricas que permitem, de uma forma positiva, abordar o desenvolvimento económico e social dentro de um espírito de iniciativa e criatividade e uma visão positiva do mundo do trabalho
- *As competências de desenvolvimento pessoal e de construção de uma identidade Africana* – devem permitir que cada pessoa possa enfrentar os desafios vitais que são questões de saúde, nutrição, proteção social e de combate à pobreza em espiral; também pretendem levar em conta a diversidade histórica e cultural do continente, com vista a desenvolver os valores da solidariedade e da paz e, assim, participar no movimento de integração e renascimento Africano



Proporcionar o acesso a um conjunto comum de competências em todas as idades

20. As contribuições preparatórias da Trienal destacam a importância de todos os esforços desenvolvidos para que o conjunto comum de competências se possa tornar um bem comum para todas as idades.

- Este conjunto comum deve ser implementado o mais cedo possível em termos de idade porque os primeiros seis anos de existência são o período mais crítico para o desenvolvimento da inteligência da criança e o sucesso da sua socialização presente e futura.
- Para os jovens em fase de escolarização é vital adquirirem as competências cognitivas básicas, pois até agora não existe nada melhor. Mas é igualmente vital que eles possam controlar a sua vida e adquirir as competências genéricas com vista à preparação para a sua integração bem sucedida, na vida social e profissional.
- Para os adultos, enfim, muitos são analfabetos ou muito pouco escolarizados, devem ter o direito a um reconhecimento e progressão do nível de competências adquiridas, principalmente por via não-formal ou informal. Este é o direito de toda a pessoa de ser um

cidadão ativo de uma sociedade do conhecimento. O próprio desenvolvimento económico e social suscitará a necessidade de acesso, dos adultos e nomeadamente dos ativos, ao conjunto mínimo de competências.

21. A implementação do conjunto comum de competências em todas as suas dimensões leva a uma mudança bastante radical de paradigma do sistema educativo. Esta mudança é tanto sobre a mudança de metodologias de ensino e aprendizagem como sobre os currícula, a formação continua dos professores e formadores, a redefinição dos modelos de governança e liderança e, finalmente, a reestruturação da relação entre a escola e o seu contexto. A escola ir-se-á tornar numa escola sem paredes, um espaço que serve todos os cidadãos.

Subtema 2: Competências profissionais e técnicas para um crescimento de valor acrescentado e uma integração eficaz no mundo do trabalho

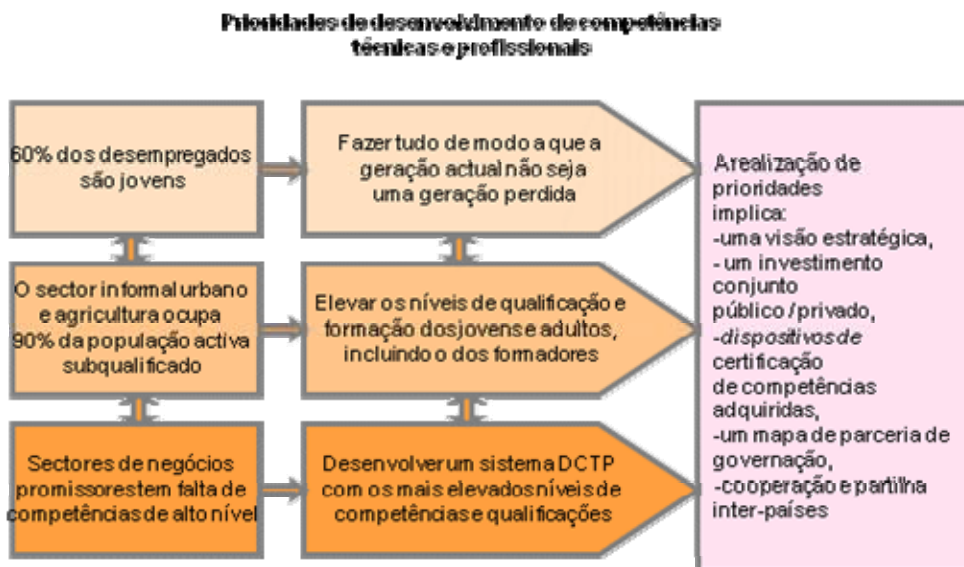
22. A Bial de Maputo, de 2008, destacou fortemente o papel de menor importância dada pelo continente Africano ao desenvolvimento de competências e da urgência de investir fortemente em níveis mais elevados de formação e qualificação para lutar eficazmente contra o desemprego e subemprego emprego maciço dos jovens e a falta de produtividade de uma economia em grande parte informal. A análise realizada aquando da preparação da Trienal mostra que a exclusão dos jovens Africanos do mundo do trabalho e a subqualificação da população ativa são um fenómeno importante que afetam a capacidade de criar riqueza no continente, tornando cada vez mais explosiva a situação social do país. A Bial deu uma ênfase especial a três prioridades chave.

Elevar o nível de qualificação dos jovens e adultos do sector informal

23. Análises levadas a cabo por vários países e atores salientam a necessidade de respostas efetivas perante os resultados recorrentes de lacunas de competências e de dar prioridade à integração dos jovens. Eles propõem, assim, de se passar do esquema exclusivo de "formar e inserir" ao do "inserir e qualificar no emprego" e de considerar, para os apoiar, todas as experiências de renovação e modernização da aprendizagem tradicional. Também insistem na necessidade de elevar o nível de competências dos mestres da aprendizagem do sector informal, que formam perto de 90% dos jovens que entram no mercado de trabalho. Sublinham, por fim, a necessidade de investir pesadamente no sector agrícola e rural, tanto para melhorar e transformar as práticas existentes como para qualificar o mundo agrícola de modo a implementar uma "revolução verde" sem a qual não pode haver desenvolvimento sustentável. Todas essas ações devem ser acompanhados pelo estabelecimento de dispositivos nacionais de certificação que permitam validar a elevação do nível das competências adquiridas, independentemente do seu modo de aquisição.

Desenvolver, ao mesmo tempo, competências avançadas

24. O relatório do subtema destaca as necessidades emergentes de competências avançadas no domínio económico. Desse relatório deduz-se a obrigação de formar técnicos superiores com as competências necessárias para acompanhar e, se possível, antecipar as mudanças e as inovações tecnológicas, acompanhar as transformações dos sistemas nacionais de produção e promover a industrialização necessária da economia Africana. O Pólo de qualidade inter-países no domínio do desenvolvimento de competências técnicas e profissionais (PQIP/DCTP), lançado e implementado na perspetiva da Trienal, insistiu fortemente sobre esse ponto e ressaltou a importância de desenvolver, nomeadamente, nos sectores e nas profissões respetivas, um sistema de DCTP até aos mais altos níveis dos sistemas de educação e formação.



Implementar uma abordagem estratégica de cooperação em parceria e inter-país

25. O relatório sublinha, finalmente, que a conceção e a construção de uma resposta eficaz e relevante para as necessidades de competências identificadas como chaves para promover o desenvolvimento sustentável de África, pressupõe as seguintes mudanças de paradigma:

- A necessidade de adotar e implementar em cada país um plano estratégico e operacional do desenvolvimento de competências para apoiar um crescimento rico em emprego e em valor acrescentado e alcançar uma dinamização dos diversos sectores da economia.
- A visão e a operacionalização do DCTP só podem ter sucesso no quadro de uma concertação entre os parceiros públicos, privados e da sociedade civil; exigem a adoção de uma Carta de governança, estabelecendo uma parceria eficiente e transparente entre todos os parceiros envolvidos.
- A análise das dinâmicas de mudança em curso no domínio da DCTP destaca a importância de se passar de uma cooperação exclusivamente nacional para uma cooperação inter-país e sub-regional. Somente tal cooperação, que foi iniciada pelos resultados PQIP / DCTP alcançará uma política regional integrada e, conseqüentemente, o desenvolvimento sustentável.

26. Todas estas prioridades exigem decisões estratégicas e políticas que têm efeitos no médio e longo prazo. No entanto, o Fórum da Juventude interpelou a Trienal sobre a urgência de medidas a

Promover o conhecimento, competências e qualificações fundamentais para o desenvolvimento sustentável em África: como projetar e implementar um sistema eficaz de educação e formação?

tomar pelo que "convida todos os atores públicos e privados a investir ao máximo nos domínios da educação e formação formal, não formal e informal para que a geração de hoje, em grande dificuldade de inserção, não seja uma geração sacrificada. "

Subtema 3: Competências científicas e tecnológicas para construir economias e sociedades africanas baseadas no conhecimento e na inovação

27. A investigação/ desenvolvimento, o conhecimento e a inovação tornaram-se os principais factores de produção, de competitividade económica e de um modo geral do desenvolvimento; são essenciais para a entrada de África no contexto da mundialização que criou uma estreita interdependência entre países e continentes.

África deve ultrapassar o seu atraso

28. Confrontado com as necessidades urgentes e vitais, tais como gestão dos recursos naturais e da biodiversidade, segurança alimentar, a luta contra a pobreza e pandemias e epidemias, o aumento da competitividade económica, a África deve desenvolver impreterivelmente as suas competências científicas, tecnológicas e de inovação para valorizar os seus activos e comprometer-se num processo de desenvolvimento acelerado e sustentável. Caso contrário, a África continuará a ser condenado à condição de fornecedor de matérias-primas e estratégias de subsistência ou no melhor dos casos de estratégias de imitação e de ajustamento que só acentuarão o seu atraso e agravarão o seu empobrecimento.

29. O continente deve, por isso aumentar drasticamente os seus centros de investigação, que representam apenas 2% dos existentes na Europa e o número de alunos que são 10 vezes inferiores aqueles que têm acesso ao ensino superior nos países desenvolvidos.

É urgente investir em ciência, tecnologia e inovação (CTI)

30. As análises realizadas mostram que o sistema educativo como um todo não forma os jovens na cultura científica e técnica, desde os primeiros níveis de educação até a universidade. Uma das razões é que poucos países podem desenvolver um quadro estratégico para construir uma infraestrutura capaz de produzir conhecimento, transferência de tecnologia e inovação. Para isso é necessário adotar uma abordagem sectorial que desenvolva atividades que constituam verdadeiros motores do desenvolvimento nacional e, mesmo a nível mais amplo, Continental.

31. O Plano de Ação Consolidado para a Ciência e Tecnologia (UA / NEPAD, 2005) sempre afirmou o papel decisivo do reforço e da utilização da ciência e tecnologia como factores-chave de transformação socioeconómica e desenvolvimento sustentável. As análises a nível do continente mostram que esse reforço e essa utilização devem ser direccionados prioritariamente para o sector agrícola em relação com a segurança alimentar, a luta contra a pobreza e, mais geralmente, a realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Em seguida virá a luta contra as pandemias e epidemias (HIV-SIDA, a malária...), a preservação do meio ambiente, a luta contra a seca e a desertificação, a gestão de recursos naturais e da biodiversidade, o aumento da competitividade económica africana, a nível internacional.

O desenvolvimento das CTI requer ruturas essenciais

- ***Primeira rutura: construir o desenvolvimento científico baseado no saber endógeno de África***

O reconhecimento do património endógeno é um fator de apropriação do desenvolvimento sustentável. O foco da investigação sobre este património permitirá

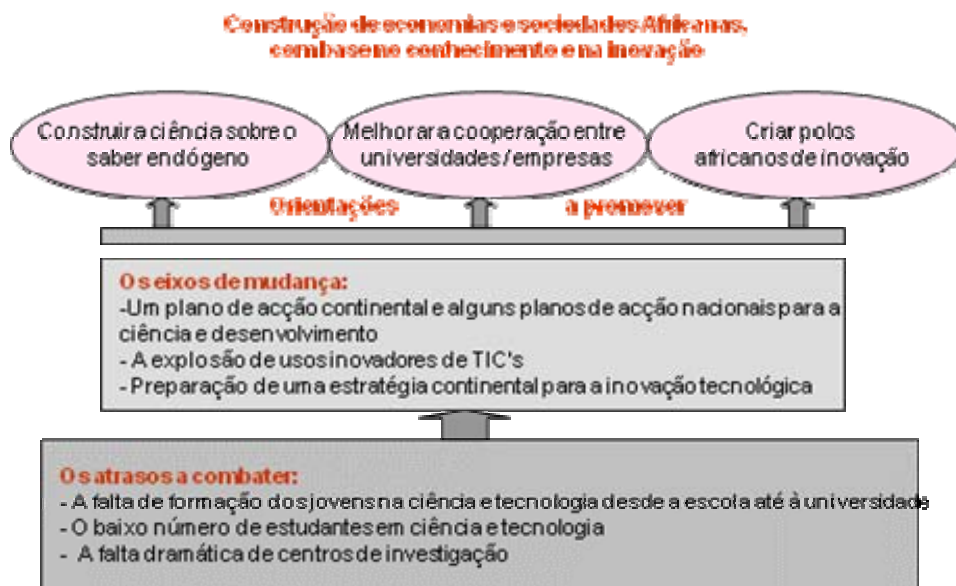
melhor conhecer, compreender e atender à procura das comunidades de base e à sua abordagem aos problemas de desenvolvimento; vai facilitar a emergência de abordagens científicas mais relevantes e eficazes em contextos africanos assim como o surgimento de culturas africanas abertas e dinâmicas, capazes de se apropriarem das ciências e tecnologias modernas e de as disseminar amplamente na sociedade.

- **Segunda rutura: reforçar a educação pela ciência e tecnologia**

Trata-se de desenvolver drasticamente o ensino da ciência e tecnologia e promover uma cultura científica significa compreensão e uso das interações entre a ciência e os outros domínios da vida social, económica, política e cultural. Essa cultura permitirá esclarecer as representações e tomada de decisões, especialmente tendo em conta as exigências do desenvolvimento sustentável. Para fazê-lo, a educação pela ciência deve começar desde idades muito jovens precoce através de vias formais, não formais e informais e enraizar-se na cultura social.

- **Terceira rutura: utilizar a tecnologia da informação e comunicação como fatores de desenvolvimento**

A recente explosão no uso das TIC em África (usos inovadores de telefone celular e internet) mostra que estas tecnologias podem funcionar como catalisadores de mudança. São a prova das políticas implementadas por vários países para promover a utilização generalizada das TIC e, através delas, estimular a mudança económica e social. Também são a prova das iniciativas tomadas pela sociedade civil (África 2.0 e Coders 4 África), que reúnem atores económicos e sociais e líderes de opinião para criar uma estratégia comum de desenvolvimento baseado na inovação tecnológica.



32. A construção das economias e das sociedades africanas baseadas no conhecimento e inovação só poderão ter sucesso através da criação de parcerias estreitas de cooperação entre o mundo da investigação e o mundo empresarial. O movimento está desencadeado, mas precisa de ser reforçado e clarificado tanto ao nível dos países como das organizações sub-regionais e continentais. Deverão ser desenvolvidos critérios que definam o que a UA chama de centros de excelência; devem tornar-

se em modelos de cooperação público / privado e investigação fundamental e aplicada para fazer de África um pólo específico de produção do conhecimento científico e da inovação num mundo que se tornou uma aldeia global.

3. Os critérios para a recriação dos sistemas de educação e formação com vista ao desenvolvimento sustentável

33. As análises e orientações definidas no quadro dos três subtemas permitem identificar uma série de critérios para avaliar que essa recriação está efetivamente a ser executada.

Critério 1: criar uma "gramática Africana" da escola

Promover sistemas e políticas capazes de formar competências chave para o desenvolvimento sustentável de África exige reconstruí-los a fim de saírem da "gramática da escola colonial" e inseri-los na cultura e identidade africana.

Critério 2: orientar necessariamente a educação e a formação para a procura

Apenas uma reorientação das políticas e sistemas de educação e formação da lógica da oferta para a lógica da procura, permite evitar o paradoxo de um sistema que produz milhares de licenciados por ano, enquanto há uma aguda escassez de competências realmente exigidas pelo mercado de trabalho.

Critério 3: Aprender a agir

Passando da lógica do ensino à lógica da aprendizagem é garantir que os jovens e adultos se tornam atores e agentes de transformação das suas vidas, do seu ambiente e das realidades sociais e económicas do seu país.

Critério 4: aprender a aprender, a auto-aprender e inter-aprender

Aprender a aprender, a auto-motivar-se para aprender e a desenvolver instrumentos e abordagens para auto-aprender e inter-aprender compromete, efetivamente, aqueles que fazem esta abordagem na esteira e na dinâmica da aprendizagem ao longo da vida.

Critério 5: construir de conhecimentos e competências fora dos muros

Contextualizar os saberes e as competências significa sair dos muros da instituição e construir uma abordagem pertinente e eficaz para resolver problemas económicos, sociais, científicos e técnicos em ligação e com a participação das populações em causa.

Critério 6: avaliar a capacidade dos aprendentes para implementar e resolver problemas

Uma verdadeira reforma pedagógica descentraliza o ato educativo para o aluno que deve ser avaliado não só em termos de domínio do conhecimento, mas em função da sua capacidade para utilizar eficaz e criativamente o que ele aprendeu para fazer face, com sucesso, a um contexto difícil.

Critério 7: formar os professores para reconstruir o sistema

A recriação não pode ser feita sem uma mudança cultural e um desenvolvimento profissional dos professores/formadores, que são condições para o êxito das reformas

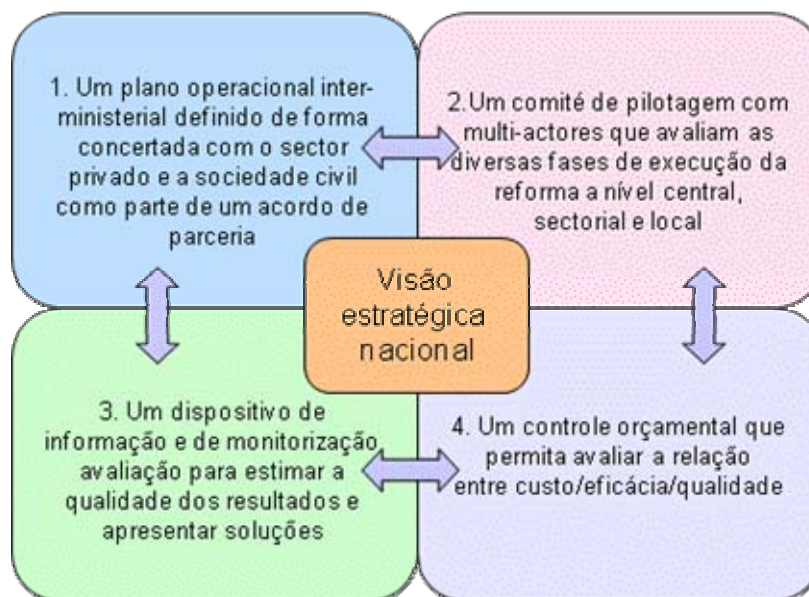
4. As condições de sucesso da execução das reformas

34. O sucesso das reformas, a serem implementadas, requer várias condições que se podem resumir da seguinte forma:

- **Primeira condição: criar um ambiente propício para o desenvolvimento de competências chave.** Tal ambiente exige uma luta contra a pobreza e miséria que o acompanha e que é a maior barreira da exclusão, depois de a deficiência física ou mental;

Promover o conhecimento, competências e qualificações fundamentais para o desenvolvimento sustentável em África: como projetar e implementar um sistema eficaz de educação e formação?

- **Segunda condição: criar um ambiente propício à aprendizagem de qualidade.**
Trata-se da qualidade de liderança das instituições, da competência e motivação dos professores/ formadores, da disponibilidade e da adequação de infra-estrutura, de equipamentos e de outros apoios de ensino- formação -aprendizagem;
- **Terceira condição: promover um ambiente de comunidade que reforce a pertinência da aprendizagem.** Trata-se de, nomeadamente, promover a comparação entre os conhecimentos e práticas endógenas, por um lado, e as aprendizagens na escola, por outro lado, incluindo nas aprendizagens, problemáticas locais de desenvolvimento sustentável e avaliar o impacto das competências, assim desenvolvidas, na resolução de problemas enfrentados pela comunidade local.
- **Quarta condição: desenvolver capacidade de investigação suscetível de criar as bases de uma sociedade do conhecimento e da competência.** Apenas um investimento significativo em investigação pode fornecer as informações e os dados necessários, aos responsáveis públicos e privados, para conceber e construir sistemas de educação e formação eficazes e pertinentes.
- **Quinta e última condição: dotar-se de capacidades institucionais e técnicas adequadas.** Estas capacidades e suas relações funcionais apresentam-se resumidas no diagrama abaixo.



5. Contributos indispensáveis das cooperações intra-africanas e internacionais

35. O processo preparatório da Trienal destacou quanto as experiências de trabalho e de concertação, existentes tanto ao nível intra-Africano como ao nível da cooperação internacional eram fatores indispensáveis ao sucesso das reformas.

Reforçar as dinâmicas de cooperação e de integração regional

36. Essas dinâmicas envolvem a troca de experiências e partilha de conhecimentos através dos polos de qualidade inter-país ou PQIP (desenvolvimento de competências técnicas e profissionais ou

DCTP, educação para a paz), os programas de avaliação das aprendizagens (PASEC e SACMEQ) e as iniciativas das organizações regionais (SADC, CEDEAO, UEMOA) e / ou escritórios regionais de organizações internacionais (UNESCO-Breda, BIT). Todos eles têm as características necessárias para iniciar a troca de experiências e evoluir gradualmente para práticas de integração e de partilha de visões estratégicas, conceitos, instrumentos e recursos

37. Estas práticas são essenciais para conceber e construir sistemas e dispositivos eficazes de educação e formação, uma vez que permitem o apoio sobre o que os países têm de melhor para acelerar as reformas e, sobretudo, torná-las os mais pertinentes quanto é possível no que diz respeito às procuras económicas e sociais.

Reposicionar a cooperação norte-sul e sul-sul

38. A cooperação tradicional com organizações bilaterais do norte e as organizações internacionais, foi reforçada com o aumento dos investimentos em economias emergentes, especialmente China, Índia e Brasil. Confrontado com os desafios das políticas, das capacidades e do financiamento das reformas necessárias, surge a questão de posicionamento da ajuda externa para fazer o maior lucro possível.

39. Trata-se de tirar lições do passado e de reposicionar estrategicamente a ajuda externa face aos novos problemas das reformas. Essa assistência deve principalmente estimular a capacidade nacional para enfrentar diretamente os desafios e construir as suas próprias competências para as atividades em causa. Deve também apoiar, com o mesmo objetivo, a aprendizagem entre países que enfrentam desafios semelhantes, como os polos de qualidade inter-países da ADEA, por exemplo.

Convidar as empresas multinacionais como agentes do desenvolvimento sustentável

40. As empresas multinacionais multiplicam-se no continente. Assim, 800 empresas instalaram-se em África, em 2007, com um investimento de US \$ 12 biliões. Estas empresas podem ser agentes de desenvolvimento sustentável se forem além da exploração e exportação de recursos naturais e contribuir para: a criação de valor acrescentado localmente, as inovações tecnológicas e de empregos qualificados, nomeadamente em profissões e sectores com relevância aos níveis sub-regional, nacional e local. Tal mudança de papel significa que elas estão dispostas a deslocalizar unidades de produção e aí investir, a fim de transformá-las em polos de competitividade suscetíveis de ajudar a África integrar-se nos processos de produção globais. Os trabalhos preparatórios da Trienal mostram que novos investidores estão dispostos a assumir uma tripla função:

- Ser parte ativa nas reformas da educação e da formação em curso;
- Ajudar a identificar as lacunas de competências chave;
- Ajudar a produzir competências chave.

Em conclusão: passos para avançar

41. As perspetivas abertas pelo tema da Trienal definem três linhas de trabalho que podem ser resumidas da seguinte forma:

Primeira orientação: colocar a educação e a formação no centro das políticas e das estratégias de desenvolvimento

42. A educação e a formação não estão ao serviço de elas próprias mas devem assumir o papel de motores do desenvolvimento sustentável para acelerar o crescimento e assegurar a sustentabilidade.

43. Dentro desta linha os eixos fundamentais das reformas podem-se resumir da seguinte forma.

Subtema 1

Reconstruir e mobilizar todos os dispositivos formais, informais e não-formais da educação e da formação que lhes permitam dar acesso a todos, jovens e adultos, à base comum de competências.

Redefinir com o conjunto dos parceiros públicos, privados e da sociedade civil, as finalidades da educação, traduzindo concretamente essas novas finalidades em perfis de competências, conjuntos curriculares e programas de reciclagem dos professores e formadores.

Incluir nestas finalidades a cultura, a história, as línguas Africanas para que os jovens adquiram competências relacionadas com a sua herança específica.

Promover a nova cultura da aprendizagem implica opções em matéria de competências e aprendizagem ao longo da vida: aprender a aprender, a ser empreendedor, a inovar, a realizar projetos... e, em última instância, a aprender de forma sustentável e ao longo da vida.

Subtema 2

Situar a problemática do emprego no centro de todas as políticas económicas, educativas, sociais e culturais e envolver todos os parceiros públicos e privados na elaboração dessas políticas para pôr fim à situação explosiva de desemprego dos jovens e promover a aquisição das competências necessárias à inserção no emprego ou atividade profissional.

Elevar os níveis de qualificação dos jovens e dos adultos e, nomeadamente, dos mestres da aprendizagem do sector informal, urbano e rural, que formam a grande maioria dos jovens que entram no mercado de trabalho.

Conceber e construir, para as profissões e sectores estratégicos, dispositivos de desenvolvimento das competências de alto nível, de modo a permitir formar técnicos, técnicos superiores e quadros, necessários para as empresas inovadoras.

Subtema 3

Romper com o academismo formal para encarar realmente: na formação e na investigação com as problemáticas do desenvolvimento com que se defrontam as comunidades locais, as regiões, os países, o mundo económico e profissional e o continente num mundo globalizado.

Estabelecer parcerias estratégicas com o sector privado, as autoridades e comunidades locais para conhecer a procura, interagir e fazer participar no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas, incluindo através de projetos conjuntos.

Considerar a procura das comunidades de base e sua abordagem endógena aos problemas do desenvolvimento, a fim de facilitar a emergência de culturas africanas abertas e dinâmicas, capazes de se apropriar da ciência e tecnologia modernas e de as, amplamente, disseminar por toda a sociedade.

Traduzir os resultados da investigação em práticas e tecnologias inovadoras, úteis e utilizáveis no desenvolvimento das empresas da economia, na utilização racional dos recursos naturais, na proteção ambiental e no bem-estar da sociedade.

Segunda orientação : promover um quadro estratégico nacional e continental de desenvolvimento das competências

44. Todo o processo preparatório da Trienal realçou fortemente a importância de colocar em prática a nível nacional, mas também de todo o continente, um quadro estratégico para o desenvolvimento das competências. Este quadro deve obedecer aos seguintes princípios:

Ser preparado com as forças vivas de qualquer país, incluindo o sector privado, sociedade civil e representantes dos jovens.

Dar lugar, sempre que possível, a uma troca de experiências, se não a uma concertação com outros países sub-regionais ou regionais.

Levar à adoção de um acordo de valores contratuais que determinam a sua legitimidade e eficácia e ser transcrita num documento de política nacional, sub-regional e / ou continental que determina os sectores prioritários na procura de competências chave.

Criar uma dinâmica de cooperação inter-países e de partilha de metodologias e instrumentos de conceção, implementação, acompanhamento e avaliação

Terceira e ultima orientação : adotar um pacto continental ao serviço do desenvolvimento sustentável

45. As questões de desenvolvimento sustentável levantam-se ao nível de cada país, mas a interdependência da partilha global de riqueza e a interligação decisões de um governação cada vez mais globalizada fazem com que nenhum país Africano sozinho possa decidir e ser bem sucedido no desenvolvimento económico que seja ecológico e social e, simultaneamente, eficaz na luta contra a pobreza.

46. O objetivo estabelecido na Trienal, que é integrar e partilhar cada vez mais as políticas e os recursos de educação e formação para promover o desenvolvimento sustentável, exige, portanto, que cada país e mesmo todo o continente cheguem a um acordo sobre instrumentos de regulação comuns com vista a garantir a eficácia e relevância.

47. Os sistemas de educação e de formação só alcançarão os seus objetivos se as suas reformas se inscreverem nas perspetivas de um pacto continental que assegurará para os próximos anos, um modelo de desenvolvimento sustentável que transcenda o egoísmo nacional e garanta a integração bem sucedida da África numa visão global de interesse geral.

PREFÁCIO

48. Esta síntese geral apresenta o conteúdo dos debates preparatórios sobre o tema da Trienal de 2011: "Para promover os conhecimentos, competências e qualificações chave para o desenvolvimento sustentável em África: como conceber e implementar respostas eficazes para os sistemas de educação e de formação." Conclui-se um processo marcado por etapas, numa lógica de construção progressiva:

- a) A escolha do tema da Trienal de 2011 ;
- b) A elaboração de quadros conceptuais e metodológicos – geral e temáticos- para orientar o trabalho preparatório;
- c) A solicitação de contribuições sob a forma de estudos sobre políticas e práticas promissoras, eficazes e / ou bem sucedidas no quadro do tema;
- d) A elaboração, pelos ministérios da educação e formação dos países africanos, pelas agências bilaterais e internacionais e organizações da sociedade civil, de estudos transversais voltadas para o tema geral ou de estudos temáticos focalizados em um ou outro dos três subtemas: i) "base comum de competências para a aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento sustentável", ii) "Desenvolvimento de competências técnicas e científicas ao longo da vida para um crescimento socioeconómico sustentável em África "e iii)" Aquisição de competências científicas e tecnológicas ao longo da vida para o desenvolvimento de África no contexto da globalização ";
- e) A organização de consultas com vista a envolver directamente nas temáticas de reflexão os diferentes actores, parceiros e beneficiários da educação e formação, incluindo, nomeadamente os jovens, a sociedade civil e o sector privado

49. As sínteses das contribuições dos sub-temas, que estão em anexo e que foram efectuados pelos coordenadores temáticos: - Wim Hoppers e Yekhlief Amina para o subtema-1, George Afeti Ayele Lea Adubra para o subtema -2 e Kabiru Kijanju e Khadija Khudari para o subtema -3.

50. A síntese geral, feita a partir das diferentes contribuições pelo coordenador geral Mamadou Ndoye e Walther Richard, visa alimentar o diálogo sobre políticas e práticas eficazes relacionadas com o tema durante a Trienal. Dai que o coordenador tenha introduzido na ordem de trabalhos a trocas de experiências: i) clarificação das principais questões levantadas pelo tema, ii) abordagens adoptadas para lidar com as experiências de países africanos ou com experiência externas iii) principais lições que podemos aprender com essas experiências e iv) novas perspectivas para se poder avançar

51. Este documento de discussão diferencia-se do das Bienais anteriores na medida em que reflecte, pelo menos, dois desenvolvimentos: i) tal como ADEA, não é apenas sobre África ao sul do Sahara, mas sobre todo o continente, apesar dos dados e as contribuições vindos da África do norte não serem suficientes e ii) como mencionado acima, a síntese de reflexões preparatórias não serem constituídas apenas por estudos, mas terem sido enriquecidas por contributos importantes de actores e parceiros interessados na educação e formação durante o período de consultas efectuadas

INTRODUÇÃO: ÁFRICA, O CONTINENTE DO SÉCULO XXI?

52. A questão decisiva que tem o tema da Trienal pode-se resumir nesta questão vital: o século XXI será o da África em termos de desenvolvimento acelerado e sustentável?

53. Os cenários são construídos para responder a essa questão. Os mais pessimistas prevêem as fracturas científicas, tecnológicas e numéricas que separa a África do resto do mundo, daí o seu distanciamento e empobrecimento agravados. Em contraste, os cenários optimistas prevêem que o renascimento e o progresso registados, na última década, em termos de crescimento económico e de educação permitirá à África multiplicar por dez (10) o seu PIB e, portanto, eliminar a pobreza extrema.

54. A perspectiva aberta pela Trienal não coloca o desenvolvimento como uma contínua acumulação a partir da qual se podem construir projecções baseadas em constantes. As previsões feitas, há cinquenta anos, nessa base foram contraditadas pela história no que se refere às economias emergentes de alguns países asiáticos.

55. O desenvolvimento é um processo de transformação que envolve rupturas com mudanças estruturais e saltos (ou quedas) qualitativas. Além disso, a África está a enfrentar alguns desafios contemporâneos em relação a estádios de desenvolvimento sucessivamente vividos noutros lugares.

56. Como conseguir por exemplo o crescimento com todas as suas implicações na produtividade e competitividade, preservando os recursos naturais e outras exigências da sustentabilidade no desenvolvimento?

57. Ou ainda como fazer correr a África, enquanto outros caminham, evitando os danos que os outros causaram quando eles correram?

58. A resposta a estas questões tais como as rupturas que exigem mudança social orientada principalmente para o surgimento da capacidade de inovação das sociedades africanas, as capacidades baseadas principalmente hoje sobre o controle e a internalização da ciências e tecnologias. Mas a " revolução da inteligência " (Attali, 2006) que aparece aqui como factor de condição de desenvolvimento acelerado e sustentável de África no século XXI não termina aí, na medida em que inclui também dimensões sociais, culturais e éticas como base do desenvolvimento endógeno.

59. É tudo isto que se quer traduzir no conceito central da Trienal, o da competência chave. Central na medida em que é definido como um conhecimento combinado de saberes, saber-fazer e saber-ser,. Central também porque a qualificação é a certificação de um determinado nível de competência adquirida. Chave na medida que permite que as empresas (e as empresas em termos de competitividade) possam sobreviver, adaptando-se à mudança e aos desafios de hoje e amanhã para garantir o seu bem-estar.

60. Assim, além das problemáticas de acesso, equidade e qualidade da educação e formação que têm preocupado Bienais passadas e que continuam a ter actualidade, a Trienal em 2011 incide sobre o significado, utilidade, o uso e o impacto das aprendizagens em relação às finalidades humanas, económicas, políticas, sociais e culturais do desenvolvimento sustentável.

61. Por outras palavras, a Trienal interpela sobre as condições e factores de relevância e eficácia externa da educação e formação face às necessidades de crescimento e sustentabilidade do desenvolvimento em África.

62. A este respeito, o documento apresenta a reflexão em cinco etapas:

- a. Primeiro, levanta a questão da necessidade de construir uma visão realista do futuro, com base nas lições aprendidas com a história Africana e uma cuidadosa consideração dos desafios, oportunidades e motores do desenvolvimento acelerado e sustentável, bem como traduzir esta visão, em opções, prioridades e estratégias específicas;
- b. Em seguida, segue para a identificação e avaliação consequentes das competências chave no planeamento desta visão, principalmente para enfrentar os desafios cruciais, valorizar os pontos fortes e vantagens comparativas, accionar as oportunidades, os motores do crescimento... Obviamente, as mudanças rápidas e profundas que o mundo regista obrigam a mudanças na mesma velocidade no que respeita às competências para que as mesmas não se tornem obsoletas. É por isso que a aquisição de competências chave para o desenvolvimento sustentável envolve a aprendizagem ao longo da vida;
- c. Em seguida, aborda a orientação e a formulação de políticas de educação e formação estratégicas. Estas são estratégicas, precisamente porque respondem às necessidades identificadas e avaliadas pelo planeamento do desenvolvimento, permanecendo flexíveis e abertas à mudança e contextos locais. Tais políticas requerem mudanças de paradigmas e de reformas centradas sobretudo nos conjuntos curriculares;
- d. Examina, também, o problema crucial da execução destas reformas que representa um desafio partilhado pela maioria, se não por todos os países africanos;

63. Finalmente, coloca, com base nas lições aprendidas a partir de todo este exercício, novos passos para fazer avançar com a perspectiva de uma África que quer entrar no círculo virtuoso educação-formação/desenvolvimento acelerado e sustentável.

64. Antes de apresentar o conteúdo da síntese e a título de aviso, deve-se notar que toda essa reflexão feita sobre a África não significa que ela é um uniforme. Bem pelo contrario, a especificidade dos contextos naturais e culturais nacionais e as diferenças de evolução política, económica e social entre os países africanos levam a considerar cada país como um caso singular, apesar das semelhanças que podem ser vistos aqui e ali.

65. Dito isto, há ainda, na abordagem do tema, grandes desafios que se põem à escala do continente e que são comuns à maioria, se não a todos os países; embora a extensão e grau destes desafios sejam diferentes consoante o país. Além disso, o exercício desenvolvido na Trienal demonstrou amplamente a utilidade da inter- aprendizagem africana, não para reproduzir mecanicamente as lições aprendidas a partir de um país Africano em outro país Africano, mas para desenvolver e recriar em contexto específico ,as condições e factores de sucesso de políticas e práticas de educação que se mostraram eficazes.

1. VISÕES DE FUTURO E PROBLEMÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE ÁFRICA

66. O processo de consulta do sector privado e da sociedade civil e do Fórum da Juventude, organizada como parte dos preparativos da Trienal, enfatizou a importância, tanto para os vários países como para todo o continente, de "uma visão articulada e de longo prazo ... para que os africanos saibam de onde vêm, onde estão e para onde vão e que a partir desses referenciais, possam desempenhar plenamente o seu papel" (Fórum da Juventude , 2011).

1.1. As visões do futuro de África

67. Construir uma visão de futuro é fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável. Na verdade, os fundamentos e os objectivos de longo prazo do desenvolvimento permitem: i) clarificar a orientação geral do processo, ii) comprometer os esforços e os recursos de forma coerente, eficaz e para uma duração adequada para a realização desse futuro e iii) evitar o controlo à vista, os desvios e as medidas mal programadas e que, na história do desenvolvimento em África, têm, até agora, constituído verdadeiros travões ao desenvolvimento.

1.1.1. A União Africana examina a futura prosperidade da África

68. Do ponto de vista da União Africana, a visão do futuro destaca uma "África integrada, próspera e em paz, liderada pelos seus cidadãos e que representam uma força dinâmica na cena internacional. "Esta perspectiva de longo prazo estabelece as bases essenciais: i) a necessidade de superar através da integração de Estados pouco viáveis, em virtude das divisões herdadas de um passado colonial, ii) a superação de conflitos e guerras civis que assolam e arruinar os países do continente através do estabelecimento da paz, ii) o desenvolvimento económico acelerado para pôr fim à dependência e conseguir uma inserção activa na globalização.

69. Os contínuos desafios encontrados até agora sobre os três eixos fazem prever um compromisso de grande envergadura. Para atender e atingir os objectivos estratégicos que giram em torno de prosperidade, a União Africana baseia-se, principalmente, em dois pilares: o movimento de renascimento cultural e a NEPAD.

Envolver o movimento do Renascimento Africano

70. Na Carta do Renascimento Cultural Africano ", os Estados comprometem-se a trabalhar para o Renascimento Africano. Eles concordam com a necessidade de reconstrução da memória e da consciência histórica de África e da Diáspora Africana. "(UA, 2006); Trata-se de um legado passado, deixado às missões do presente e do futuro, porque" a Unidade Africana está fundada, em primeiro lugar e, sobretudo, na sua história "(AU 2006), na comunidade, fundamental à sua trajectória tanto histórica como relativa ao destino dos povos do continente.

71. O movimento do Renascimento Cultural Africano tem em vista promover, designadamente através da educação, da promoção da identidade Africana e do orgulho reencontrado, o compromisso consciente e cívico das mulheres e homens pela causa Africana e pelos ideais do pan-

africanismo renovado. Esta é a primeira condição e factor mais vibrante para a realização da integração, da paz e da mobilização das pessoas para o desenvolvimento em África.

Papel da NEPAD

72. No que respeita à NEPAD, requer-se uma filosofia de acção envolvendo decisivamente a África em três objetivos: crescimento acelerado e desenvolvimento sustentável, a luta contra a pobreza e a integração bem sucedida do continente na globalização. Estabelece seis sectores prioritários: 1) acabar com o déficit de infra-estruturas, 2) formar recursos humanos, 3) desenvolver um setor agrícola forte e estável 4) proteger o meio ambiente, 5) divulgar a cultura e 6) desenvolver as ciências e tecnologia.

73. Através do Plano de Acção, consolidado no campo da ciência e da tecnologia, a estratégia de desenvolvimento coloca o foco sobre o potencial da ciência, da tecnologia e da inovação para valorizar os recursos humanos e naturais com vista à realização da visão do futuro.

1.1.2. Cenários contrastantes do futuro de África

74. Para além da manifestação de intenções de vontade, intenções e projetos políticos, vários cenários são construídos para projetar o futuro da África.

- **Os cenários pessimistas com base no atraso científico e falta de classe criativa na África...**

75. Alguns prevêem que a fractura cognitiva, ciência, tecnologia e numérica que já marginaliza África vai ir mais fundo atendendo à dinâmica de uma revolução científica mundial tornada permanente e com o ritmo acelerado das inovações tecnológicas (Hugon, P., 2000). Porque ao mesmo tempo, os efeitos de limiar que limitam os investimentos públicos e privados em ciência e tecnologia (0,3% do PIB na maioria dos países africanos), vai aumentar o distanciamento do continente, especialmente porque se combinam com outros fatores agravantes: hegemonia na economia de um pequeno setor informal fraco em tecnologia e criação de valor; Estado de Direito fraco e governabilidade democrática com, entre outras consequências, a instabilidade política; lutas desastrosas pelo controle dos recursos (recursos minerais, tráfico de armas e uso de drogas); conflitos e guerras civis, epidemias e pandemias tão devastadoras como a malária e AIDS, para não mencionar a falta de uma vasta classe média e de criadores; financeiros, artistas, empresários, inventores e detentores de inovações tecnológicas, institucionais e estéticas. (Attali, 2006)

76. Definitivamente, a África ficará confinada à exportação de matérias-primas (90% de suas exportações atuais) numa economia global onde o conhecimento e a inovação se tornaram ainda mais os principais fatores de produção e criação de valor. Além disso, com exceção do petróleo, a tendência decrescente dos valores das matérias primas vai reforçar as desigualdades nas trocas e, por conseguinte, o empobrecimento do continente. Assim, "em 2025, o continente terá um PIB per capita inferior a um quarto da média mundial" (Attali, 2006).

- **Os cenários otimistas com base nas vantagens comparativas e do desempenhos recentes de África**

77. Outros cenários argumentam que a África agora tem oportunidades, vantagens comparativas e bens consideráveis para o desenvolvimento acelerado e um futuro mais próspero. Evidenciado pelos progressos excepcionais registados pelo continente desde meados dos anos 90 com uma taxa de escolarização que está crescendo em torno de 5% ao ano, tal com a taxa de crescimento económico. Esta entrada da África no ciclo virtuoso educação/desenvolvimento deve articular-se com o enorme

potencial disponível na África: 20% das terras do planeta, 20% de florestas e um enorme reservatório de biodiversidade, um enorme potencial energia limpa (incluindo hidrelétrica e solar), 30% dos recursos minerais do mundo, com mais de 60 tipos de minerais e minérios, uma população maioritariamente jovem, enormes reservas de aumento da população feminina e de culturas e patrimónios endógenos ... Ainda e de acordo com a UNIDO, o retorno dos investimentos é maior em África do que em qualquer outra região.

78. É por estas razões que a "nova terra prometida para investimentos", agora atrai, especialmente as economias emergentes da China, Índia e Brasil, além da África do Sul. Os fundamentos do crescimento da economia Africana são considerados sólidos e têm-se mantido nos últimos tempos, apesar dos choques produzidos por crises sucessivas, bancárias e dívida pública, que produziram fortes recuos bastante significativos.

79. Entre os cenários positivos construídos sobre essa base, o do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD, 2011) estimou que o PIB de África poderia aumentar de 1700 mil milhões de dólares em 2010 para 15.000 mil milhões de dólares em 2060 e em termos de PIB per capita, respectivamente de 1600 dólares para mais de 5600 dólares. Assim, em 2060, a maioria dos países africanos situar-se-ia entre os países de rendimentos médios e a pobreza extrema seria eliminada.

Entre os cenários pessimistas e otimistas onde se situa o futuro de África?

- **O desafio é construir uma visão realista do futuro**

80. A resposta a esta pergunta não se encontra em nenhuma perspectiva fatalista, mas na construção de uma visão realista do futuro do continente com base numa ponderação rigorosa das lições da história para definir um quadro estratégico e cenários de desenvolvimento baseados nos factores decisivos para a reversão de tendências negativas e o desenvolvimento de recursos e bens essenciais para a transformação social e económica desejada.

1.2. No caminho do desenvolvimento sustentável

81. Não é possível para o continente Africano escolher o caminho do desenvolvimento sustentável sem um diagnóstico corajoso e lúcido dos constrangimentos históricos, económicos e sociais que podem retardar o seu avanço.

1.2.1. Revisitar todas as dimensões do passado para melhor controlar as vias do futuro

82. Promover o desenvolvimento sustentável de África não pode ser feito sem que o conjunto de africanos se apropriem gradualmente da sua história, fazendo uma leitura que lhes permita construir, com confiança e orgulho, um futuro à altura da grandeza e do sofrimento vivido durante os séculos passados

83. A primeira apropriação a fazer diz respeito ao passado notável do continente e à sua contribuição para a humanidade que foram ignoradas durante séculos pelo Ocidente (Konate, 2010). A história da África não é apenas, na verdade, o período colonial ou pós-colonial. É, basicamente, a história de um continente que se pode orgulhar de ser o berço da humanidade.

84. Esta história de orgulho é inseparável do papel desempenhado pelo antigo Egito cujo legado quer simbólico quer científico e artístico é reivindicado por não-africanos e por africanos como um tesouro inestimável do património mundial da humanidade.

85. A África foi durante séculos uma terra não colonizada. A grande maioria das regiões africanas permaneceram independentes vis-à-vis os europeus, incluindo durante o período do Tratado Atlântico, até ao final do século XIX.

86. O fato é que o comércio de escravos, que começou muito antes do tráfico atlântico de escravos e da colonização europeia que se abateu sobre, com poucas exceções, todo o continente no final do século XIX, criaram referências tão fortes e estruturantes para todo o continente que foram colocadas para trás a riqueza de toda uma história longa e variada.

87. O comércio de escravos e a colonização constituem, evidentemente, traumas sempre actuais que os países devem ultrapassar gradualmente para se inserirem de forma positiva no contexto da globalização. Estes traumas tocaram tão profundamente as estruturas políticas, económicas, sociais e culturais construídas no decurso da história pelos próprios povos que cinquenta anos pós-independência foram o suficiente para o continente tomar consciência do imenso espaço de construção que o mesmo oferece para construir um desenvolvimento sustentável à dimensão das suas próprias riquezas e capacidades.

88. Promover, como sugere o tema da Trienal, competências-chave para África de hoje, consiste em conceber e construir sistemas de educação e formação que possam permitir a cada indivíduo como a todas as comunidades apoiarem-se positivamente num passado revisitado, controlar o seu próprio destino e inserirem-se no contexto da globalização com o que faz a especificidade e a força de África: uma população jovem, incomparáveis recursos naturais e culturais e uma força de resiliência à qual só falta transformar-se em capacidade de invenção de novas vias de desenvolvimento económico, inclusão social e profissional e valores culturais benéficos para todos os outros continentes.

1.2.2. Analisar os êxitos e as decepções do período pós-independência, para melhor construir o futuro sobre as dinâmicas endógenas

89. A maioria dos países africanos comemorou, recentemente, o cinquentenário da sua independência. África entrou, então, após várias décadas na era pós-colonial, ou seja, na responsabilidade assumida, por cada país, pelo seu próprio futuro.

90. Os primeiros anos desta nova era foram extremamente positivas para o continente. Assim, 1960-1973 o crescimento económico atingiu, graças às exportações, uma média anual de 4,6% (um aumento bem acima do crescimento demográfico). Seguido por uma melhoria dos indicadores sociais (esperança de vida e taxa de escolarização), que fez com que a África tenha sido considerada para este período, como um continente em pleno arranque, ao contrário da Ásia, que o Banco Mundial considerou, em 1969, como sendo o continente de todos os perigos (Severino e Ray, 2010).

91. Mas nos anos 1970, vários factores quebraram essa dinâmica de crescimento, incluindo a prioridade dada às culturas rentáveis sobre as culturas de viveres, a falta de competitividade da jovem indústria subsaariana por causa de sua baixa produtividade, a onipresença de uma administração deveria assegurar a gestão e controle de uma economia nacional com uma forte componente pública ou ainda o lançamento, com o afluxo de ajuda externa, de grandes projectos sobredimensionados em relação ao contexto Africano.

92. O resultado de tudo isso foi uma explosão da dívida Africana, que aumentou em 20% ao ano, a partir de 1972 para chegar a um quarto do PIB Africano, em 1982 (Severino e Ray, 2010). Esta dívida, agravada pela queda dos preços das matérias primas e aumento das taxas de juros no mesmo período, levou à intervenção das instituições de Bretton Woods e a um ajustamento estrutural, cujas principais conseqüências foram o desmantelamento de algumas indústrias transformadoras, criadas após as independências, uma privatização generalizada e a tutela de governos estrangeiros. Seguiu-se uma falência económica simbólica dos Estados em causa. As conseqüências foram uma informalização reforçada da atividade produtiva, um empobrecimento crescente da população e um aumento das desigualdades entre os que se aproveitaram da instabilidade governativa e aqueles que foram as primeiras vítimas.

1.2.3. Construir o futuro sobre o reposicionamento em curso do continente na economia mundial

93. O período atual é, surpreendentemente, um tempo de publicação de estudos e análises que indicam que a visão do futuro da África está a mudar. Fala-se, assim, no mundo francófono, do "tempo de África", e "A África vai bem" (LERIDON, 2010) ou mesmo "A emergência de África" (Malard, Klein-Bourdon 2010). O mundo anglofone responde com obras como "África: Continente de Oportunidades Económicas" (Fick, 2007), "Painel de Progresso da África 2010" (Anna e alii, 2010) ou mesmo "Leões em movimento: o progresso e potencial das economias africanas" (McKinsey, 2010). Estes estudos publicam dados que indicam claramente que a África está a reposicionar-se tanto no domínio da demografia como no campo económico, tecnológico, social e cultural. Todas essas análises são baseadas em duas constatações.

- **Primeira constatação: a África de amanhã será ao mesmo tempo jovem, urbana e ativa**

94. As mudanças demográficas calculadas pelas Nações Unidas estimam, no seu cenário de médio, que a população subsaariana será multiplicada por 10 no espaço de um século, passando de 180 milhões em 1950 para 1,8 mil milhões, em 2050. Esta mudança gigantesca tem vários efeitos induzidos. Será, por um lado, acompanhada por uma rápida urbanização do continente que passará de 35%, em 2010, para mais de 50% a partir de 2030 e, por outro lado, por uma percentagem de jovens de menos de 25 anos em África, sem paralelo em qualquer outro continente. Dados da mesma fonte mostram que a África terá mais de 800 milhões de jovens com menos de 25, em 2050, contra menos de 200 milhões para a Europa. O continente também vai experimentar um aumento muito forte da população activa que totaliza, de acordo com McKinsey, 1,1 mil milhões de pessoas, em 2040. Neste momento há, de acordo com um estudo recente (Societe Generale, 2010), as economias em desenvolvimento estarão em melhor posição para enfrentar o envelhecimento da população que os países atualmente desenvolvidos ou emergentes e, assim, obter ganhos elevados de produtividade. Esta mudança vai aumentar, finalmente, o número de famílias africanas da classe média (120 milhões em 2020 de acordo com McKinsey), o que contribuirá para o crescimento Africano, através do consumo doméstico.

95. Uma África do futuro cada vez mais urbanizada à escala do resto do mundo, além disso, com a população mais jovem do globo, interpela desde já os sistemas de educação e formação do continente sobre a sua capacidade de dar a todos estes jovens um capital humano, profissional e social, à altura das mudanças radicais que irão ter de enfrentar, mas também à altura das oportunidades que terão em virtude do novo posicionamento geopolítico do seu continente.

- **Segunda constatação: a África vai ser cada vez mais integrada na globalização econômica**

96. Esta constatação baseia-se principalmente no fato de que há uma aceleração do crescimento em África. Assim, 27 das 30 maiores economias africanas registara este crescimento a partir dos anos 2000 (McKinsey 2010). Todos os setores de actividade (financeiro, comércio a retalho, agricultura, transportes, telecomunicações) têm contribuído. Isso destaca o potencial de sustentabilidade desse crescimento. Ao mesmo tempo, os recursos naturais representaram 24% do crescimento do PIB entre 2000 e 2008. Quando se considera que, nas circunstâncias actuais, a África participa apenas com um vigésimo do valor acrescentado dos produtos exportados (Hugon, 2010), podemos imaginar a sua margem no potencial de desenvolvimento, a médio e longo prazo.

97. A constatação foi baseada em seguida, sobre a capacidade que o continente tem de aumentar a sua própria dinâmica de desenvolvimento. Um estudo da London School of Economics (Young, 2009), realizado a partir da análise estatística da compra de bens de equipamentos pelos próprios africanos, dá conta desta dinâmica que desconhecem parcialmente as abordagens tradicionais centradas só nos indicadores de produto interno bruto. As diferenças entre os dados atuais e os projetados para os anos de 2020 e 2030 confirmam que esta dinâmica está plenamente em curso (McKinsey 2010).

98. A última constatação é baseada na capacidade do continente em estabelecer parcerias com países de outros continentes. Há, de fato, necessidades fortes do resto do mundo em utilizar recursos naturais de África para responder à sua procura interna de bens de consumo. Este aumento da procura fez com que os investimentos directos em África passassem de US \$ 15 bilhões, em 2000, para um pico de US \$ 87 bilhões, em 2007. Mas os analistas também relatam o papel insubstituível que a África desempenhará na economia mundial do futuro. Um debate recente no Collège de France sobre este assunto destacou o papel relevante que desempenhará o continente africano na economia mundial de amanhã, nomeadamente nos sectores da agricultura e dos serviços.

99. É óbvio que as dinâmicas em curso só poderão levar a um desenvolvimento sustentável se forem sustentadas por claras opções políticas que favoreçam a integração regional susceptível de enfrentar com êxito as economias do continente em relação aos desafios da globalização. (BAD, 2011). Elas só podem ter êxito se as políticas de educação e formação eficazes e pertinentes forem capazes de antecipar e acompanhar, ao mesmo tempo, as mudanças em curso. Estas políticas devem permitir, tanto aos jovens como a toda população activa, adquirir os conhecimentos e competências necessárias para o emprego e para as actividades profissionais, em constante evolução e, nomeadamente para as profissões emergentes, motoras do crescimento e de valor acrescentado

1.2.4. Superar os obstáculos e as desvantagens do desenvolvimento sustentável

100. As futuras dinâmicas económicas assim como as visões que estas permitem projetar para o futuro do continente africano só serão verdadeiramente eficazes se se conseguirem apoiar em opções e realizações políticas para superar as dificuldades e os bloqueios que podem pôr em perigo o progresso de África no caminho do desenvolvimento sustentável.

Estas dificuldades e bloqueios dizem respeito, nomeadamente, à capacidade dos sistemas de educação e formação em acelerar o ritmo de transformação da realidade presente e a permitir à região ocupar um lugar significativo em todo o desenvolvimento mundial. Estão também relacionadas com a capacidade que o continente terá em superar situações como: uma economia centrada principalmente na subsistência, na combinação do crescimento demográfico com a segurança alimentar perante o perigo da desertificação e da migração climática e, finalmente, a entrar, pouco a pouco, numa gestão mais calma dos conflitos.

1.2.5. Combater os déficits e atrasos educativos que podem comprometer o crescimento económico e o desenvolvimento social

101. O rápido crescimento da Educação para Todos (EPT) é a condição sine qua non para que o continente possa enfrentar o desafio do seu futuro. O extraordinário percurso efectuado pela Coreia do Sul para se deslocar de país subdesenvolvido, para os anos 80 (1645 dólares de rendimento per capita, em 1986), para país desenvolvido até à data (20.045 dólares de rendimento per capita, em 2007) explica-se, de fato, em grande parte, pela universalização da educação primária ter sido eficaz, na década de 70. No entanto, os últimos relatórios publicados sobre a EPT (UNESCO, 2011) mostram que o continente está longe de atingir a meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

102. Embora a África subsaariana apareça recentemente no topo da lista no que respeita ao ensino primário, com um ganho de 18% entre 1999 e 2009, isso não impede que existam ainda 48% das crianças não escolarizadas, ao nível mundial, vivem na África sub-saariana. Há ainda 47 milhões de crianças analfabetas. Esta constatação deve ser cruzada com a qualidade mediocre da educação. Para muitas crianças a oportunidade de ir à escola não conduz a uma aquisição de competências básicas de que necessitam. Aproximadamente 10 milhões de crianças abandonam a escola no decurso da escolarização o que conduz, portanto, a uma situação em que " as crianças não têm oportunidades reais de aprendizagem, enquanto os países também não podem beneficiar de uma fonte vital de crescimento económico e estabilidade" (UNESCO, 2011).

103. Se a EPT não se desenvolve de acordo com as metas definidas pelos ODM, o mesmo se passa para outros níveis de ensino. A evolução da escolaridade em África Subsaariana desde 1999 mostra que têm sido levados a cabo esforços significativos para aumentar as matrículas no ensino secundário (aumento de 40% entre 1999 e 2008), sem contudo proporcionar as competências básicas necessárias bem como as competências técnicas e profissionais aos 66% dos jovens que estão fora de qualquer percurso educativo formal, após o fim da escola primária. Isso também mostra que a taxa bruta de escolaridade no ensino superior é de 6% na África sub-saariana, chegando aos 70% na América do Norte e Europa Ocidental. É difícil, portanto, tendo em vista esses dados, imaginar que a África está a investir o suficiente em educação e formação dos seus jovens para conseguir colmatar o fosso, que apresenta tanto ao nível educativo, económico e social, em relação aos países desenvolvidos.

104. A mesma constatação também é verdadeira para os adultos que trabalham. A análise da taxa de alfabetização da população mostra que os progressos para reduzir para metade as taxas de analfabetismo de adultos até 2015 era na melhor das hipóteses decepcionantes e, na pior esporádicas. Assim, o progresso da alfabetização em África Subsaariana foi de 17% desde 1994. Esta taxa é lenta, principalmente devido à falta de interesse que parece suscitar a criação de um ambiente verdadeiramente alfabetizado.

105. Por último, convém notar que o acesso universal à educação é uma das melhores formas de reduzir a mortalidade infantil e a disseminação de doenças como a AIDS, a malária e a tuberculose. Também o nível de escolaridade das mães é um fator chave para determinar se as crianças irão sobreviver até aos 5 anos, como é também um elemento fundamental para fazer baixar substancialmente as taxas de infecção pelo vírus da SIDA (UNESCO, , 2011).

Eliminar o analfabetismo e equipar jovens que devem entrar no mundo do trabalho constituem, portanto, investimentos essenciais e tarefas urgentes se a África está determinada a lançar as bases para o seu desenvolvimento sustentável.

1.2.6. Acabar na economia Africana com a lógica de subsistência e da espiral de pobreza

106. A análise da economia Africana destaca um setor informal generalizado na maioria dos países. Este sector é definido por diferentes critérios, resultantes quer da abordagem estatística (uma unidade de produção e de serviços sem contabilidade declarada) quer da abordagem fiscal (pouco ou nenhum pagamento de impostos), quer da abordagem Trabalho Decente (precariedade do emprego, sem segurança ou protecção social). Esse sector desempenha um papel hegemónico na medida em que representa até 90% da actividade económica , em muitos países da África sub-saariana, e entre 40% e 50% dos empregos nos países do Norte de África . O setor inclui, principalmente, trabalhadores independentes, empresários de microempresas e trabalhadores familiares não remunerados.

107. A penetração do sector informal é explicada pela baixa presença ou mesmo ausência de um tecido económica e industrial estruturado, capaz de produzir riquezas competitivas tanto num mercado a nível nacional como sub-regional e internacional. É basicamente o sinal de uma economia que responde apenas às necessidades da procura local e cuja finalidade é permitir que aqueles que trabalham possam ganhar a vida, bem como apoiar aqueles pelos quais são responsáveis . É, nesse sentido, um dos principais vectores de luta contra a pobreza e, através dele, procura-se atingir as metas estabelecidas pelo ODM (erradicar a pobreza extrema e a fome). O último relatório sobre os OMD prevê que a taxa de pobreza, embora mantendo-se muito elevado, deverá ficar, em 2015, abaixo de 40%.

108. O desafio do desenvolvimento sustentável não pode ser ganho se se ignorar a contribuição do sector informal, tanto em termos do seu contributo para o emprego como para o crescimento dos países (60% do PIB em alguns deles) . Mas este desafio implica uma mudança importante do setor informal que é de, o fazer passar de uma economia de subsistência para uma economia de crescimento e de valor acrescentado. Essa transição só é possível se os decisores políticos, pressionados pelas recomendações feitas pelo Banco Mundial ou a Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD), invistam significativamente no aumento dos níveis de competências dos activos, adultos e jovens do sector e, assim, dar-lhes o potencial para se tornar plenamente uma economia de produção de riquezas e de valor acrescentado.

1.2.7. Gerir os constrangimentos demográficas e climáticas que põem em perigo o desenvolvimento sustentável

109. As projecções demográficas para os próximos quarenta anos mostram que a África terá de inventar um tipo de desenvolvimento capaz de absorver um aumento populacional anual de cerca de 2,5%. Esta taxa é o dobro da Ásia ou da América Latina (Banco Mundial). Ao mesmo tempo, o

desenvolvimento que deve ser promovido terá que enfrentar as mudanças ecológicas tais como o aumento geral das temperaturas, a variabilidade das precipitações, especialmente na zona do Sahel, o aumento do nível do mar em certas áreas costeiras, particularmente em risco (Guiné, Egito ...) e, é claro, a desertificação. Segundo a União Africana, aquela afeta 70% da atividade económica, 43% das terras e 40% da população, com o risco de perder, em 2025, dois terços das terras aráveis (África online, Novembro de 2011).

110. Todos esses fenómenos terão consequências sobre as migrações internas, no continente, e deverão incentivar os decisores a gerir de forma eficaz e pacífica a mobilidade das pessoas dentro de cada país e entre países. Esses fenómenos, também, questionam esses mesmos decisores sobre os processos de gestão dos recursos naturais (florestas, água, minerais ...) a implementar de modo a favorecer o desenvolvimento sustentável, isto é, de acordo com a primeira definição deste conceito, um desenvolvimento que "se esforça por responder às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de satisfazer as necessidades das gerações futuras" (Relatório Brundtland).

111. As competências chave que os sistemas de educação e formação são chamados a promover deverão incorporar todos as dimensões de um desenvolvimento capaz de responder às especificidades da situação demográfica, ecológica do continente. Elas deverão ajudar a conceber um crescimento económico e um mercado de trabalho sustentável, tendo em conta as condições de vida em evolução da populações afetadas, incluindo as populações mais em risco. Elas deverão responder às suas necessidades de uma forma integrada, inserção económica, profissional e social, no contexto dos modelos de produção que garantam quer um rendimento digno quer uma máxima preservação dos ecossistemas dos quais são, simultaneamente, os herdeiros e os garantes.

1.2.8. Promover a paz e a estabilidade como um alicerce para o desenvolvimento

112. Quando os governos adoptaram em 2000 o quadro da acção de Dakar, disseram que os conflitos eram "um grande obstáculo para alcançar a educação para todos" (UNESCO, 2000). Considerando-se que 21 dos 54 países africanos estiveram ou estão em conflito nos últimos anos, torna-se claro a incapacidade da África para atingir os ODM devido, em grande parte, a situações de guerra, que alastraram na maioria do continente. Análises realizadas pela UNESCO, em 2011, mostram, com efeito, muito claramente que os países afetados por conflitos estão ficando para trás no domínio da educação. Esta constatação é, tanto válida para as taxas de conclusão da EPT, como para a frequência do ensino secundário ou as taxas de alfabetização o que se traduz geralmente em anos perdidos de escolaridade (por exemplo, 3,4 anos, no Burundi e 5,3 anos, em Moçambique segundo dados da UIS). Esta regressão educativa é a expressão de um conjunto de fatores traumáticos, cujos efeitos limitam seriamente as bases do desenvolvimento. Há, em primeiro lugar, o facto de que os conflitos atingem cada vez mais civis, incluindo crianças, e constituem para as comunidades inteiras um calvário de sofrimento e insegurança que prejudica mesmo a sua capacidade de contribuir para um futuro económico, profissional e social que seja viável. Depois, há a dura realidade de várias formas de violência impostas aos civis que têm consequências devastadoras na sua integridade física, psicológica e moral, e cuja expressão mais comum, em termos de educação e formação, são o atraso no crescimento físico ou uma grave deterioração das capacidades de aprendizagem. Há, enfim, todo o dano causado ao tecido das actividades económicas que têm efeitos imediatos sobre o crescimento e, claro, sobre o emprego e a integração dos jovens e, mais particularmente, a de ex-combatentes.

1.2.9. Como correr enquanto outros apenas caminham?

113. Todas essas desvantagens não são intransponíveis. Há, como mencionado acima, o rico património histórico da África, que deverá ser colocado no centro das visões e projetos de educação e formação, com vista a promover os conhecimentos e as competências dos jovens em relação estreita com suas culturas, línguas e história do continente. Há, a valorizar, os vastos recursos naturais que são constituídos tanto pela imensa terra arável disponível como pelos muitos recursos mineiros, hidráulicos, florestais e energéticos. Estes devem ser explorados e geridos no sentido de um crescimento que respeite o direito das gerações futuras a herdar uma Terra habitável, amigável e de elevado valor ambiental. Há, finalmente, o capital essencial que a população Africana representa, com as vastas reservas em capital humano: uma população que já é e será no futuro a população mais jovem do mundo; as mulheres trabalhadoras cujo acesso à educação e formação, fará destacar o papel insubstituível da prevenção em saúde, mas também da promoção da escolaridade e da inclusão social; os muitos adultos analfabetos cujo acesso a um conjunto mínimo de competências ajudará a passar de atores em uma economia de subsistência para uma economia de crescimento e desenvolvimento.

114. Desenvolvimento sustentável em África tornar-se-á uma realidade se todos os países do continente tomarem medidas que levem a fazer investimentos significativos e eficazes no domínio da aquisição, para todos, das chaves, necessárias, por um lado, ao crescimento traduzido em riqueza, de valor acrescentado, e por outro, ao trabalho partilhado e investigação conjunta, de uma sociedade consolidada em volta dos seus valores fundamentais de equidade e paz. Conforme foi expresso por um perito em desenvolvimento africano (Mkandawire, 2009), não é suficiente para a África avançar. É preciso ainda que ela corra, gradualmente, para conseguir apanhar outros continentes que continuam a trilhar o caminho do desenvolvimento. Mas esta corrida só é possível na condição de se investir ao máximo, mais do que se faz hoje, nas políticas de educação e formação e que as mesmas sejam eficazes, sustentáveis e acessíveis a muitos.

2. IDENTIFICAÇÃO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO ACELERADO E SUSTENTÁVEL DE ÁFRICA

*« O futuro não se escreve com as riquezas dos solos mas sim com a riqueza dos cérebros »
(J. Attali, 2006)*

115. O tipo de relação entre educação, formação e desenvolvimento tem sido objeto de diversas investigações e reflexões. Se não for cientificamente estabelecida relação causal, muitos estudos demonstram uma interação positiva e correlação entre a dinâmica da educação, formação e desenvolvimento (crescimento económico, saúde, segurança alimentar, qualidade de vida...) ou no sector do desenvolvimento em geral.

Mas de que tipo de educação e formação estamos a falar?

2.1. Competência faz a diferença

116. Todas as análises convergem para afirmar que uma educação de qualidade tem certamente o maior impacto no desenvolvimento. No entanto, o termo engloba vários significados, incluindo o de excelência (elitismo) e de uma aprendizagem bem sucedida para todos (cultura democrática de qualidade) (ADEA, ...?). Na perspectiva da competência, a qualidade já não é apenas "o domínio de uma gama de conhecimentos teóricos ou aplicados em abstracto", mas sim "a capacidade de transformar conhecimento particular e gerar soluções específicas num contexto problemático " (ADEA, ST3a, 2011). É também, por isso, que o conceito de competência nos conduz ao da inovação. Não é o conhecimento que conta em primeiro, mas desenvolver a capacidade de fazer uso criativo e útil desses conhecimentos para atender a necessidades de desenvolvimento pessoal ou colectivo colocados em um ambiente específico.

117. Neste sentido, o stock e a qualidade das competências mobilizáveis e mobilizadas faz a diferença entre países (Thuront, 1994): produtividade do trabalho, atracção de investimentos, competitividade económica, o progresso social...

Quais as competências fundamentais para atingir os desafios do desenvolvimento sustentável em África?

118. Mais uma vez, a análise do contexto específico de cada país e seus planos de desenvolvimento e objectivos determina a selecção de tais competências. No entanto, face aos desafios colocados pelo desenvolvimento sustentável em todo o continente, ao compromisso dos países relativamente aos Objectivos do Milénio para o desenvolvimento, ao atraso económico da África e ao contexto da globalização, três categorias de competências foram identificadas:

- A base comum de competências básicas;
- As competências técnicas e profissionais;
- As competências científicas e tecnológicas.

2.2. Base comum de competências para uma cidadania africana, responsável e activa, no quadro do Desenvolvimento Sustentável

119. A base comum determina o direito à educação para todos, um direito que abre a porta para o exercício de outros direitos humanos fundamentais. A base comum valoriza capital humano quer como factor quer como condição de desenvolvimento. No contexto do desenvolvimento sustentável, a valorização do capital humano não pode ocorrer sem a valorização do homem que é o seu fundamento e a sua finalidade. No entanto, esta passa pela valorização da cidadania. Em outras palavras, o desenvolvimento sustentável tem por condição a tomada de consciência, a responsabilidade, o compromisso e a acção de cada um e todos, independentemente da idade, sexo ou origem, de modo que o comportamento individual e em grupo sejam consistentes com os requisitos ambientais, sociais, económicos e culturais.

2.2.1. Uma abordagem curricular sistémica para promover as competências básicas

120. Em termos de políticas e experiências em curso nos países africanos, a abordagem da base comum exige o desenvolvimento de um perfil de competências básicas em torno do qual se constrói um conjunto curricular que:

- Baseia-se numa abordagem curricular sistemática e coerente da educação básica como um todo: finalidades/objectivos políticos, económicos, sociais e culturais em relação aos desafios críticos e activos importantes para valorizar a África e em diferentes contextos (PEATE - UNESCO - BREDA);
- Visa o controlo dos instrumentos de aprendizagem e conhecimentos básicos de que os seres humanos necessitam "para sobreviver, para desenvolver as suas capacidades plenas, para viver e trabalhar com dignidade, para participar plenamente no desenvolvimento, para melhorar a qualidade de suas vidas, para tomar decisões informadas e para continuar aprendendo " (Declaração de Jomtien PT, 1990);
- Integra as necessidades de adaptação contínua em relação a um mundo em constante mutação, daí a aprendizagem ao longo da vida como as outras várias oportunidades de aprendizagem formal, não formal e informal (UIL, 2011);
- Ultrapassa o círculo fechado da disciplina para uma abordagem de aprendizagem em relação aos problemas da sociedade envolvente (CONFEMEN, 2011);
- Planifica e especifica adequadamente a aprendizagem em relação às necessidades e oportunidades em cada idade, com especial atenção ao estímulo do potencial de aprendizagem e da socialização de crianças em idade pré-escolar para prepará-los para o desempenho escolar e nível socioeconómico (Grupo de Trabalho sobre Infância);
- Inscreve-se nas pedagogias activas de aprendizagem e das interações entre a formação e os problemas da sociedade circundante (texto de ensino...).

Três orientações fundamentais do programa para a educação básica em África (PEATE, UNESCO / BREDA)

- Expandir uma educação de base de qualidade (primária) a um período de 9-10 anos, incluindo assim o primeiro ciclo do ensino secundário
- Considerar este ciclo de uma maneira holística, garantindo que é inclusiva, aberta a todos, coerente, consistente e gradual
- Desenvolver um quadro curricular integrado e direccionado para as capacidades e competências que correspondem às expectativas e necessidades de todas as crianças africanas e adolescentes, tendo como base uma integração no mercado de trabalho através da introdução ao empreendedorismo e aprendizagem ao longo da vida.

2.2.2. Esboço de uma base comum para uma cidadania Africana responsável e activa no desenvolvimento sustentável

121. Depreende-se dessas análises e reflexões, o esboço de uma base comum de competências para o desenvolvimento sustentável em África centrada em três capacidades de base:

- **A capacidade de comunicar e de aprender a aprender que engloba dois tipos de competências:**
 - a) As competências de comunicação: competências de linguagem em contextos bi ou multi linguísticos, de literacia e do sistema de numeração;
 - b) As competências cognitivas: domínio dos vários níveis taxonómicos (ver, aprender, analisar, conceituar, sintetizar, avaliar e tomar decisões racionais) e abordagens para a resolução de problemas, pensamento crítico, cultura, ciência e inovação.... para aprender a aprender, a base para uma aprendizagem ao longo da vida
- **A capacidade de se inserir eficientemente na comunidade e no mundo de trabalho**
 - a) As competências sociais e cívicas: o saber viver juntos, sem discriminação, cooperar com os outros, gerir conflitos, respeitar a diferença, saber lidar com a mudança, promover os processos democráticos e de paz, exercer os seus direitos e deveres, trabalhar para o melhor futuro da sociedade;
 - b) Competências relativas ao trabalho incluindo competências genéricas orientadas para o desenvolvimento económica e social (conhecimento do mundo do trabalho e suas exigências e oportunidades, explorar o seu próprio potencial para orientação profissional, desenvolvimento de uma iniciativa para auto-emprego, a criação de emprego) e / ou competências específicas desenvolvidas em função da oferta do mercado de trabalho.
- **A capacidade de assegurar o desenvolvimento pessoal e contribuir para o desenvolvimento do Pan-africanismo:**
 - a) Competências de vida e desenvolvimento pessoal para enfrentar os desafios à sua existência num ambiente específico (saúde: HIV-SIDA, malária, em ambiente de seca, de desertificação, de falta de água, numa crise alimentar, nutrição de baixa qualidade, protecção social sinónimo de luta contra a pobreza e da miséria que a acompanha, de segurança no sentido de um conflito armado e devastação...) e para as escolhas de vida de

sucesso (tomada de decisões pessoais, pensamento positivo, motivação, autonomia, iniciativa,...);

122. Competências Pan-africanas que se destinam a construir uma identidade Africana, através do conhecimento e compreensão, da unidade na diversidade histórica e cultural do continente (línguas, culturas e história), contribuir para o conhecimento, respeito mútuo e solidariedade entre os diferentes grupos culturais para a paz e Integração Africana, participar no movimento do Renascimento Africano...

123. Tal ideia não esgota as dimensões pedagógicas, organizacionais, evolutivas e de formação de formadores que integra um conjunto curricular e que serão abordadas na parte consagrada às reformas. A grande questão no diálogo político é saber se a África, como a União Europeia, podem exercer, a partir desse esboço, um processo de desenvolvimento de uma cidadania comum Africana responsável e activo no quadro do desenvolvimento sustentável.

Quadro 1 Enquadramento de competências-chave da OCDE

Competência categoria 1: Usar as ferramentas de forma interactiva	
<i>Competência 1a</i>	<i>A capacidade de usar linguagem, símbolos e texto interactivo</i>
<i>Competência 1b</i>	<i>A capacidade de usar conhecimento e informação de forma interactiva</i>
<i>Competência 1c</i>	<i>A capacidade de usar tecnologia de forma interactiva</i>
Competência da categoria 2: A capacidade de se relacionar com os outros	
<i>Competência 2a</i>	<i>A capacidade de se relacionar bem com os outros</i>
<i>Competência 2b</i>	<i>A capacidade de cooperar</i>
<i>Competência 2c</i>	<i>A capacidade de gerir e resolver conflitos</i>
Competência categoria 3: actuando de forma autónoma	
<i>Competência 3a</i>	<i>A capacidade de agir dentro da imagem grande</i>
<i>Competência 3b</i>	<i>A capacidade para formar e conduzir projectos de vida e projectos pessoais</i>
<i>Competência 3c</i>	<i>A capacidade para formar e conduzir projectos de vida e projectos pessoais</i>

2.3. Competências profissionais e técnicas para um crescimento de alto valor acrescentado e uma integração efectiva no mundo do trabalho

124. A Bienal de Maputo, de 2008, tinha fortemente enfatizada a contradição que existia entre o papel de menor importância atribuída pelo continente Africano ao ensino técnico e formação profissional (ETFP) e à necessidade de investir fortemente em níveis superiores de formação e competências para lutar eficazmente contra o desemprego e o subemprego massivo dos jovens. A Bienal em resposta a esta situação, propôs um investimento significativo em todas as formas de formação formal, não formal e informal, para fazer do desenvolvimento de competências técnicas e profissionais (DCPT) um importante factor de crescimento económico e de integração no mundo do trabalho. Tinha, assim, começado a transição do conceito de TVET para o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais (DCPT) que está no coração da temática da Trienal.

2.3.1. Elevar os níveis de qualificação dos jovens e adultos no sector informal

125. A análise no contexto dos preparativos da Trienal mostra que o encontro de Maputo é mais relevante do que nunca. A exclusão dos jovens Africanos do emprego ou da actividade profissional continua a ser um fenómeno importante e afecta a capacidade de criar riqueza no continente, sendo cada vez mais explosiva a situação social do país. O sector informal urbano, que consiste principalmente de micro e pequenas empresas, continua a crescer, embora altamente subqualificado. Da mesma forma, o sector agrícola e rural, que proporciona emprego e meios de subsistência a muitas pessoas, ainda espera por um investimento significativo no aumento da literacia e competências, a fim de aumentar a produtividade das suas actividades e da qualidade dos seus produtos.

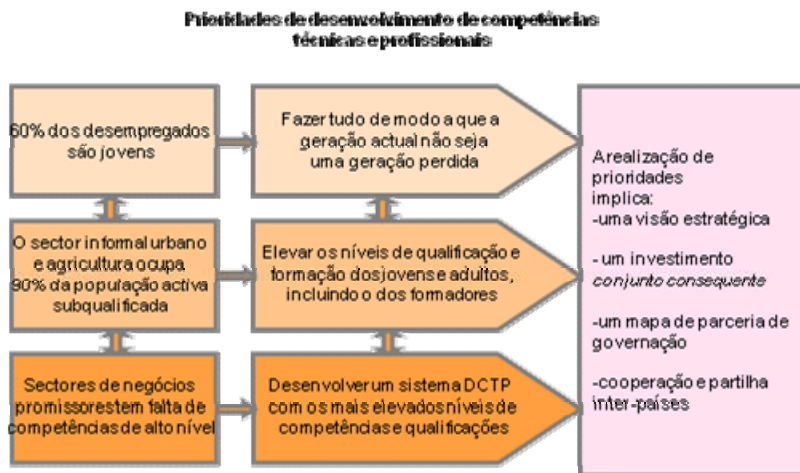
126. Face a esta situação, é necessário dar respostas eficazes às constatações recorrentes relativas a défices de competências, dando prioridade à inserção profissional. Será necessário passar de um esquema exclusivo de "formar e depois inserir" para "inserir e profissionalizar em situação de emprego" tendo em conta as experiências de renovação do ensino tradicional e apoiar todas as formas de modernização que permitirão a este dispositivo formar jovens em situações profissionais que melhor respondam às necessidades de mudança tecnológica e do mundo do trabalho

127. Propõe-se elevar o nível de prioridade de competências de aprendizagem no sector informal, que representam 90% dos jovens que entram no mercado de trabalho. Propõe-se também qualificar, requalificar e reforçar a polivalência do conjunto da população adulta activa. A Trienal vai finalmente responder às necessidades prioritárias de investimento na agricultura Africana, que detém 60% das terras aráveis não cultivadas no mundo. O sector precisa de um investimento maciço em competências relacionadas com as práticas de irrigação, mecanização da produção, fertilização de terras, de processamento ou transformação agro-alimentar, sem falar das qualificações necessárias para a implementação de uma "revolução verde" que é essencial para o desenvolvimento sustentável.

2.3.2. Desenvolver, em simultâneo, as competências de alto nível

128. O relatório sobre o DCTP destaca o surgimento de novas prioridades no campo económico e social. Ele distingue as necessidades emergentes de competências de alto nível no campo económico e a obrigação de formar técnicos superiores com as competências necessárias para acompanhar e se possível, antecipar as mudanças e as inovações tecnológicas, acompanhar as transformações dos sistemas nacionais de produção e promover a industrialização necessária à economia Africana. O Pólo de qualidade inter-país qualidade no domínio do desenvolvimento de competências técnicas e profissionais (ICQN / DCTP), lançado e implementado tendo em vista a Trienal, enfatizou fortemente esse ponto e ressaltou a importância de desenvolver, nomeadamente, nos sectores e empresas promissoras, um sistema de DCTP indo até aos mais altos níveis de educação e formação.

Gráfico 1 : As prioridades do DCTP



2.3.3. Implementar uma abordagem estratégica de cooperação em parceria e inter-países

129. O relatório DCTP sublinha, finalmente, que a concepção e a edificação de uma resposta eficaz e pertinente às necessidades de competências identificadas necessárias para promover o desenvolvimento sustentável de África, assume as seguintes mudanças de paradigma:

- Há necessidade de adoptar e implementar em cada país, como foi fortemente enfatizada na consulta ao sector privado e sociedade civil, um plano estratégico e operacional de desenvolvimento de competências, com vista a apoiar um crescimento rico em emprego e em valor acrescentado que leve a uma revitalização dos diversos sectores da economia.
- A visão e a operacionalização do DCPT só pode ter sucesso no quadro de uma concertação entre os diversos parceiros públicos, privados e da sociedade civil. Eles apelam a uma mudança profunda das políticas, sistemas e dispositivos DCTP e, mais concretamente, a adopção de uma carta de governança que estabeleça um partenariado transparente e eficaz entre todos os parceiros envolvidos.
- A análise da dinâmica da mudança em curso no domínio do DCTP destaca a importância da passagem de uma cooperação exclusivamente nacional para uma cooperação inter-países e sub-regionais. Será necessário trocar experiências, desenvolver dispositivos comuns de DCTP, e mais amplamente partilhar instrumentos e metodologias, tais como sistemas de informação sobre os mercados de trabalho, a engenharia e os currículos de formação ou ainda os quadros nacionais e sub-regionais de certificação. Somente uma tal cooperação trará desenvolvimento sustentável.
- As contribuições nacionais e inter-países realizadas para a Trienal colocam em relevo a difícil transição do paradigma da EFTP para o DCTP. Falta, para completar com sucesso esta transição, análises, estudos e pesquisas que possam identificar o impacto do desenvolvimento de competências na criação de riqueza, no aumento da qualidade e do valor acrescentado dos produtos e serviços ou ainda na criação de emprego.

2.3.4. Investir, urgentemente, a fim de não tornar a geração de hoje numa geração sacrificada

130. A Trienal deverá abrir caminhos de trabalho e acção realistas e eficazes para enfrentar os desafios socioeconómicos de África. Deve, com efeito, responder à forte procura expressa pelo Fórum da Juventude, oferecer acções de curto prazo e "convidar todos os actores públicos e privados

a investir ao máximo nas áreas da educação e formação formal, não formal e informal, para que a geração de hoje que se encontra em grandes dificuldades de inserção não seja uma geração sacrificada. Deve, ao mesmo tempo ajudar a formular acções no médio e no longo prazo.

Trata-se, nesse sentido, de incentivar todos os intervenientes africanos a cooperar, a todos os níveis, a fim de implementar sistemas e dispositivos DCTP susceptíveis de promover a inserção profissional e o crescimento de hoje, investindo tudo no emprego e na criação de riqueza para o futuro. Essa é a exigência do desenvolvimento sustentável, que não pode ser satisfeito senão através da formação equitativa do maior numero de pessoas ao longo da vida activa para controlar e, se possível, acompanhar e antecipar as evoluções socioeconómicas e tecnológicas que permitam a África enfrentar com sucesso os desafios da globalização.

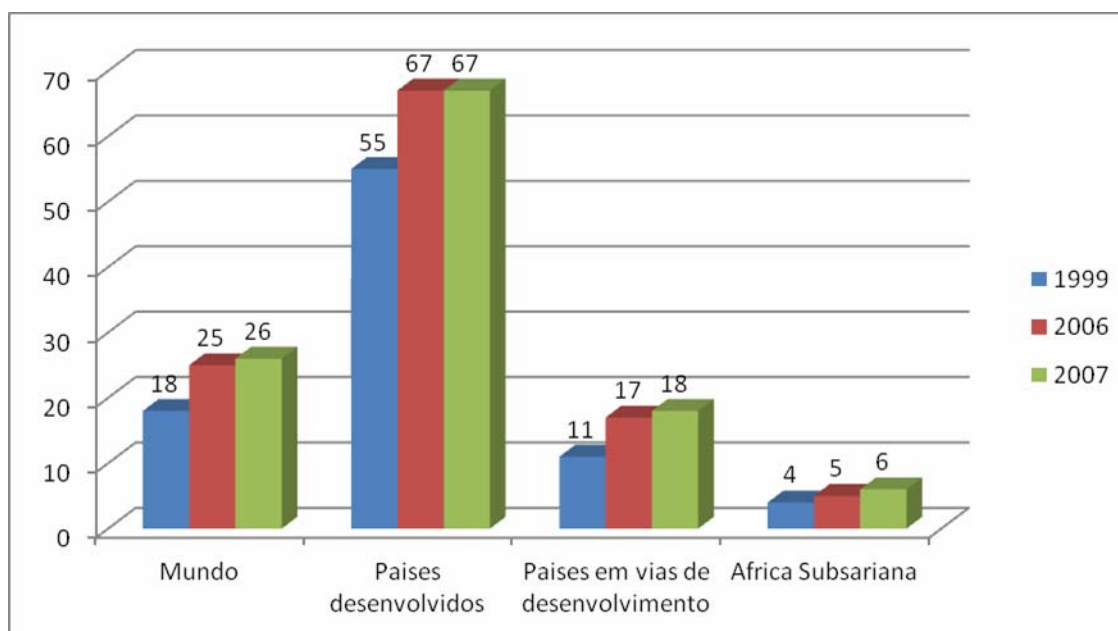
2.4. Competências científicas e tecnológicas para a construção de economias e sociedades africanas baseadas no conhecimento e na inovação

131. A globalização em curso é caracterizada pela permanência da revolução científica, tecnológica e mediática combinada com a transnacionalização das relações de produção e do comércio e da redução das distâncias que se exprime sinteticamente pelo conceito de "aldeia global ". Nestes processos, a investigação-desenvolvimento, o conhecimento e a inovação tornaram-se os principais factores de produção de competitividade económica e de forma mais geral de desenvolvimento.

2.4.1. Acabar com o atraso Africano

132. É neste domínio que a África apresenta um enorme atraso. Em 2011, apenas 6% da faixa etária correspondente tem acesso ao ensino superior contra os 60% das regiões desenvolvidas do mundo (UNESCO, 2011). Em 2006, enquanto a África tinha apenas 35 centros de investigação, este número era de 861 para a América do Norte, 1576 para a Europa e 655 para a Ásia, respectivamente.

Gráfico 2 : Fonte UNESCO, Relatório mundial EPT 2010



133. Face às necessidades urgentes e vitais, tais como gestão dos recursos naturais e da biodiversidade, segurança alimentar, a luta contra a pobreza, pandemias e epidemias, o aumento da competitividade económica, a África deve imperativamente desenvolver competências científicas, tecnológicas e de inovação para valorizar os seus activos e se comprometer num processo de desenvolvimento acelerado e sustentável. Caso contrário, África continuará condenada ao estatuto de fornecedora de matérias-primas e de estratégias de subsistência ou, no melhor dos casos, de imitação e de ajustamento que só fará aumentar o atraso e piorar o seu estado de pobreza.

134. A este respeito, deve-se igualmente ter em conta a diversidade dos países. A título de exemplo, o desenvolvimento do ensino superior no Malawi (39 alunos por cada 100 000 habitantes) é muito diferente do que existe na África do Sul (1500 alunos por 100 000 habitantes).

2.4.2. Escolher as prioridades de competências científicas em desenvolvimento

135. Cada país deve escolher as suas prioridades de forma a obter uma força de trabalho altamente qualificada e capacidades de investigação / desenvolvimento nas áreas em que tem vantagens comparativas e onde há necessidades urgentes e / ou maiores. Alguns países como África do Sul, Moçambique, Marrocos e Tunísia desenvolvem um quadro estratégico para construir uma infraestrutura capaz de produzir conhecimento e transferência de tecnologia e inovação. Outros países adoptam uma abordagem sectorial através de programas e investimentos em conexão com os sectores, motores do desenvolvimento: agricultura, biotecnologia, energia, minérios e minerais...

136. A nível continental e regional (UA - NEPAD - CER), a África, desde o plano de Lagos (1980-2000) até ao actual plano de acção consolidado para a ciência e tecnologia (UA / NEPAD, 2005), sempre afirmou o papel decisivo de reforço e de utilização da ciência e tecnologia como factores-chave de transformação socioeconómica e desenvolvimento sustentável.

137. A nível continental, o Plano de acção consolidado articula com os três pilares (no reforço das capacidades, na produção do conhecimento e inovação tecnológica) dos programas prioritários: biodiversidade, biotecnologia e conhecimentos endógenos, água, energia, as TIC, o uso das tecnologias de base, ciências matemáticas e dos materiais...

138. Na maioria das reflexões continentais e regionais, a agricultura é colocada como primeira etapa de desenvolvimento e área prioritária de investimento da ciência e da tecnologia em relação com a segurança alimentar, a luta contra a pobreza e, mais geral, a realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Segue a luta contra as pandemias e epidemias (HIV-SIDA, a malária...), a preservação do meio ambiente, a luta contra a seca e a desertificação, a gestão de recursos naturais e da biodiversidade, o aumento da competitividade económica africana, ao nível internacional

2.4.3. Executar as rupturas indispensáveis

139. Três factores de ruptura e mudança estrutural no desenvolvimento de competências CTI em África são dignos de nota: a integração do património endógeno Africano, a educação pela ciência e a utilização das TIC. Tudo o que diz respeito ao sistema de educação e formação e desenvolvimento de competências em ciência e tecnologia têm igualmente um papel central.

140. O Património endógeno africano é constituído por conhecimentos, práticas e competências desenvolvidas pelas comunidades locais para atender às necessidades básicas que encontram no seu ambiente específico. Ele aparece nas tomadas de decisão, nas acções e na procura de soluções "para a saúde, a segurança alimentar e alimentação, educação, gestão dos recursos naturais e outras actividades vitais" (Gorjestani, 2000). Cada vez mais, essa herança é reconhecida como factor endógeno de adopção do desenvolvimento sustentável (Banco Mundial 2004). A nova legitimação da missão das instituições de formação e investigação em África, bem como a relevância da sua produção solicitam a integração do património endógeno afim de melhor conhecer, compreender e ter em conta a procura das comunidades de base e a sua abordagem aos problemas do desenvolvimento. No processo de utilização, a interacção entre este património e as ciências pode permitir uma dupla ruptura: i) o surgimento de abordagens científicas mais relevantes e eficazes em contextos africanos, como uma abertura para uma produção de conhecimento específico que contribua para o desenvolvimento internacional da ciência e ii) o surgimento de culturas africanas abertas e dinâmicas capazes de se apropriar da ciência e tecnologias modernas e de as disseminar amplamente na sociedade.

141. Obviamente, as estratégias de educação bilingue ou multilingue devem servir de apoio a estes processos, para a facilitação da aprendizagem e para a afirmação da identidade cultural Africana.

142. Quanto à educação através da ciência, ela centra-se além do ensino científico, na promoção de uma cultura científica que significa compreensão e utilização da interacção da ciência com outros domínios da vida social, económica, política e cultural para esclarecer as representações e ajudar na tomada de decisões, especialmente tendo em conta as exigências do desenvolvimento sustentável. Para implementar essa cultura, a educação através da ciência deve começar em idade precoce através de canais formais, não formais e informais e enraizar-se na cultura social. O objectivo é desenvolver competências científicas relacionadas com as preocupações da vida quotidiana e com o desenvolvimento da inovação. Estão resumidas no quadro abaixo as diferenças entre o ensino das ciências e a educação através da ciência (e Rannikmac Holbrook, 2009).

143.

Quadro 2 Relação entre Ciência através do ensino e Ensino através da ciência

Ciência através do ensino	Ensino através da ciência
Aprender o conhecimento, as leis, as teorias e os conceitos científicos gerais	Aprender o conhecimento e os conceitos científicos importantes para a compreensão e gestão de desafios sócio-científicos no seio da sociedade
Realizar o processo científico através da pesquisa como parte do desenvolvimento de uma carreira científica	Realizar um método de resolução de problemas baseados em investigação científica afim de melhor compreender a verdadeira base científica relacionada com as questões sócio-científicas no seio da sociedade
Adquirir uma apreciação da natureza da ciência do ponto de vista do cientista	Adquirir uma apreciação da natureza da ciência a partir de uma perspectiva social
Realizar trabalho prático e apreciar o trabalho dos cientistas	Desenvolver competências pessoais relacionados com a criatividade, o espírito de iniciativa e inovação ...
Desenvolver atitudes positivas vis-à-vis a ciência e os cientistas	Desenvolver atitudes positivas vis-à-vis da ciência como factor de desenvolvimento social
Adquirir competências comunicativas ligadas ao formato comunicação oral, escrita, simbólica, tabular e gráfica, como parte integrante da ciência da aprendizagem	Adquirir competências de comunicativas relacionadas com o formato de comunicação oral, escrita, simbólica, tabular e gráfico para melhor expressar as ideias científicas num determinado meio social
	Interpretar tomadas de decisões sócio-científicas relacionadas com a problemática que emerge do meio social
Aplicar os resultados científicos a sociedade e apreciar as questões éticas que os cientistas enfrentam	Desenvolver valores sociais necessários para a criação de um cidadão responsável e empreender carreiras científicas que correspondam a seus valores

3. AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS DE PARADIGMAS PARA REVITALIZAR OS SISTEMAS E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO QUADRO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

« Se a educação deve preencher um potencial como agente de mudança para uma sociedade mais sustentável, uma atenção suficiente deve ser dada à educação em si mesma enquanto objecto de mudança» (Stelling, citado em ADEA, ST1, 2011)

144. Sistemas formais de educação e formação que persistem em África não são geralmente o produto do desenvolvimento interno das sociedades africanas. Eles foram impostos pela colonização. A sua orientação extrovertida e o seu carácter insular em relação ao meio ambiente permanecem em grande parte, apesar dos esforços de reforma desde a independência. A "Gramática da escola colonial" feita de concepções escolásticas, de formalismos abstractos, de elitismos e que exclui o património histórico Africano (línguas e culturas) da área escolar continua a ser, consciente ou inconscientemente, a referência de liderança que é o produto, mesmo que, paradoxalmente, das massas analfabetas que essa gramática marginaliza.

145. Promover políticas e sistemas capazes de formar competências importantes para o desenvolvimento sustentável de África requer, portanto, uma ruptura de ordem epistemológica e ideológica e uma recriação consequente.

146. Isso implica um repensar sistémico dos currículos:

- A filosofia das políticas e dos sistemas de educação e formação quanto às suas metas e objectivos;
- Os programas integrando os objectivos e os conteúdos de aprendizagem e de formação;
- As pedagogias e os ambientes de aprendizagem que determinam a qualidade e os resultados dos processos ensino-aprendizagem-formação;
- As avaliações em consonância com a renovação de critérios de qualidade e normas de sucesso;
- O desenvolvimento profissional e a valorização dos professores-formadores;
- Os sistemas de liderança e governança com as interacções necessárias entre todos os intervenientes na educação e formação.

3.1. Reorientar as políticas e sistemas de educação e formação: da lógica da oferta para a lógica da procura

147. A legitimidade da missão da educação e formação não reside na satisfação de requisitos, de lógicas e de objectivos próprios dos sistemas, mas sim no serviço à sociedade e comunidades que a constituem. As crianças, jovens e adultos que entram nos sistemas de educação e formação são esperados sair com conhecimentos, com capacidades e atitudes que claramente correspondam às necessidades de progresso das comunidades nos domínios económico, social, político e cultural. É, por isso, que a definição de metas e objectivos dos programas de educação e formação devem estar

alinhados com a análise e ter em conta a procura das comunidades, em relação aos desafios do desenvolvimento sustentável.

148. A tomada em consideração da dimensão económica desta procura requer o conhecimento do potencial e oportunidades do mercado de trabalho. De acordo com as experiências estudadas, alguns países estão a desenvolver sistemas de informação, observatórios com inquéritos, censos e pesquisas com essa finalidade. Sob uma perspectiva mais ampla, a orientação estratégica para o sector produtivo deve envolver a análise das necessidades da agricultura, indústria e artesanato bem como a consulta aos empregadores do sector formal e informal sobre os desafios actuais e futuros de empregabilidade em relação ao aumento da produtividade do trabalho e a competitividade das empresas e da economia.

149. A abordagem é também social e cultural. Ela requer uma matriz das necessidades de saúde, nutrição, água, saneamento, combate à pobreza, valores de referência, de coesão social, solidariedade e identidade. A interacção com as comunidades que sofrem com essas problemáticas será crucial e decisivo para melhor as compreender e tomá-las em conta nas orientações e nas actividades dos sistemas de educação e formação. Essa interacção permite também entender as aprendizagens nos diferentes sectores da sociedade, de fazer interagir os resultados escolares, os saberes e as suas práticas endógenas e, assim, reforçar a pertinência e eficácia das acções para o desenvolvimento sustentável.

3.2. Reforma curricular: do domínio de "saberes descontextualizados" para o da aquisição de competências

150. A passagem da lógica da oferta para a lógica da procura, na economia e nas comunidades, tem sido fortemente solicitada pelos actores do sector privado e sociedade civil durante o processo de consulta. Ele implica que os conhecimentos sejam dirigidos especificamente para as competências acima identificadas. O conceito de competência, enquanto "saber articulado, mobilizando e integrando conhecimentos teóricos, processuais e de ambiente ou saberes, saber-fazer, e saber-ser, para resolver problemas, tomar decisões, realizar projectos...", exige, pelo menos, uma tripla ruptura a ocorrer na concepção e implementação dos currículos. O primeiro diz respeito a atomização, a fragmentação e à aquisição analítica e aditiva dos conhecimentos que adoptam tradicionalmente as aprendizagens escolares na lógica das disciplinas, de matérias e de utilização de tempo/horários. Estas abordagens afastam as aquisições académicas dos problemas e de desafios da vida quotidiana e dos contextos específicos.

151. Sob este ponto, a competência insere-se, de forma contraditória, numa lógica de integração multi ou trans-disciplinar, enquanto combinação de saberes. A segunda ruptura diz respeito ao objetivo da aprendizagem, que não é mais do que um domínio do saber. Trata-se, sobretudo, da capacidade e interesse em utilizar a combinação de saberes para fazer face aos principais desafios específicos do seu contexto. A terceira ruptura coloca a aquisição de competências não tanto na transmissão de um saber pelo sistema de ensino, mas sim na construção da combinação de saberes, por parte do aprendente, na própria formação, através da confrontação com os desafios do contexto.

152. A análise das experiências africanas de reforma curricular baseadas na aproximação pelas competências, revela que nem sempre as ruturas se realizam no terreno. No que diz respeito aos países francófonos, a CONFEMEN sublinha, entre outras lições, que as dificuldades a ultrapassar são as relativas a:

- Estratégias de implementação e de coordenação, em que a planificação registou um cuidado demasiado ou uma lentidão excessiva;
- Subestimação da resistência à mudança por parte dos diferentes atores;
- Deficit de formação dos professores e do seu enquadramento relativamente à aproximação adotada;
- Insuficiência dos dispositivos de acompanhamento e avaliação da reforma, com objetivos de ajustamento sistemático;
- Inadequação dos recursos educativos e financeiros mobilizados.

153. De facto, as tradições escolares acima destacadas (nomeadamente, a atomização das aprendizagens e o quadro estreito dos horários e dos exames) representam importantes obstáculos, que não podem ser levantados, sem uma mudança cultural e estrutural, que parece mais fácil de implementar nos espaços extracurriculares e não formais de educação e de formação do que nos sistemas formais rígidos. As mudanças necessárias visam a flexibilidade e a abertura do currículo às adaptações dos ritmos e quadros de aprendizagem (emprego do tempo e disciplinas), assim como às relações interativas entre educação e o meio envolvente. Esta metodologia permite abrir o espaço e o tempo para as iniciativas que tenham em vista o desenvolvimento de atividades pluri e transdisciplinares, no quadro das problemáticas do desenvolvimento sustentável, com o fim de assegurar uma educação holística e inclusiva.

154. A passagem da ETFP a DCTP ressalva, precisamente, o carácter holístico e inclusivo deste último conceito, mais flexível e reativo às necessidades do mercado de trabalho. Nesta perspetiva, a aproximação por competências insere-se, igualmente, na transição da formação para o mundo do trabalho e complementa a interação entre os dois processos.

155. O sucesso a obter depende igualmente do grau de envolvimento dos representantes das comunidades e da economia na elaboração e implementação dos currículos.

156. O exemplo dos Colégios Comunitários de Nova Brunswick (CCNB) põe em evidência um forte envolvimento das empresas, dos empregadores e das comunidades na conceção e implementação dos cursos e dos programas. Este envolvimento é completado por uma oferta de cursos diversificada (são propostos anualmente mais de 90 cursos), por atividades de pesquisa aplicada efetuadas pelo pessoal docente e por um envolvimento dos colégios no desenvolvimento local e na cooperação internacional. O conjunto destes fatores tem como consequência o reforço da empregabilidade dos diplomados. Na verdade, 90% dos diplomados do CCBN encontram um emprego nos seis meses seguintes à certificação (Assigon e Roy, 2011). Deve também ser sublinhado que 25% dos diplomados em 2006 criaram a sua própria empresa.

157. O desenvolvimento das competências científicas e tecnológicas tem um importante papel no processo de diferenciação e articulação do ensino superior com as reformas curriculares. O objetivo é assegurar a mobilidade intra e interinstitucional e a complementaridade das formações, de forma a responder especificamente às diferentes problemáticas do desenvolvimento sustentável.

158. As experiências estudadas evidenciam que as reformas curriculares, para além dos obstáculos já identificados, vão de encontro às conceções da educação e da formação ancoradas no academismo e no enciclopedismo.

159. As alterações anunciadas com as reformas, em particular uma educação pertinente, holística e inclusiva, não podem implantar-se sem alterar profundamente as práticas e os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, o que se passa verdadeiramente no terreno da sala de aula ou do local de formação.

3.3. Reforma pedagógica: aprendizagem e construção de competências para o desenvolvimento sustentável

160. Formar um ator para o desenvolvimento sustentável significa, em primeiro lugar, responsabilizá-lo, conceder-lhe autonomia e envolvê-lo nas problemáticas em causa e na procura de soluções. É precisamente o projeto que traz a “revolução copérnica” em pedagogia ou a passagem da centralidade sob o professor e o ensino para a centralidade sob o aluno e a aprendizagem, incluindo o domínio científico, como o demonstra a JICA.

“No que respeita ao “currículo implementado”, nomeadamente, a condução da aula, em Ciência Educativa, os professores dão uma especial atenção ao desenvolvimento de ideias e opiniões por parte dos alunos. Para que tal se implemente, torna-se fundamental que os professores apresentem problemas suficientemente interessantes para motivar os alunos para a reflexão e o debate. Ao identificar as ideias e opiniões dos alunos, o professor pode melhor entender as conceções preformação e a forma como foram construídas. De acordo com a natureza das preconcepções dos alunos, um professor pode tomar decisões na forma como as enfrentar, com vista a transformá-las em conceções científicas. Um dos mais importantes papéis do professor é não dar a solução correta, mas sim possibilitar que os alunos a encontrem ou que a construam (conceito científico), por exemplo, apresentando questões, clarificando aspetos, para que os alunos reflitam e identifiquem similitudes e diferenças nas opiniões expressas” (JICA, 2011).

161. Aprender a aprender, a motivar-se a si próprio e a dotar-se de instrumentos para auto-aprender e inter-aprender (trabalho em grupo e aprendizagem com os pares) enquadra-se, efetivamente, na esteira e na dinâmica da aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, quer a motivação seja pessoal ou profissional, trata-se de um processo de formação que reforça o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade (ROCARE, 2011).

162. Os estudos (Pedagogia do Texto, JICA, 2011 Acker e Hardeman, 2001) sublinham a necessária mudança de base pedagógica, ou seja, a passagem de uma focalização quase exclusiva nos conhecimentos formais e sua transmissão, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos em mobilizar, integrar e utilizar diversas aquisições, que incluem saberes e práticas endógenas, para fazer face a um problema. Dito de outra forma, a possibilidade oferecida a um aluno de construir competências reais de resposta aos desafios característicos do seu meio envolvente local, regional, nacional, continental e mundial (BEAP, Curriculum 2005 na África do Sul, Pedagogia do Texto, 2011). A distância observada entre as competências técnicas e profissionais desenvolvidas pela formação e as que correspondem efetivamente às necessidades do mercado, confirmam a necessidade desta confrontação.

163. Tal mudança implica a necessidade da aprendizagem sair dos muros da instituição. Para o desenvolvimento de competências científicas e técnicas, por exemplo, certas experiências podem envolver os estudantes em inquéritos e projetos de pesquisa centrados sobre as problemáticas das comunidades locais. Trata-se de estudar as problemáticas com as populações-alvo, de tomar em conta as suas aproximações e saberes e de os confrontar com as aproximações e saberes científicos, com o objetivo de construir uma resposta pertinente e eficaz de resolução dos problemas. Os alunos desenvolvem, desta forma, competências mobilizáveis para dar respostas eficazes às necessidades das comunidades.

164. As mudanças sobre o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido correm o risco de serem limitadas, e de perder o seu impacto, caso não se altere o que é avaliado e a forma como é avaliado. Dito de outra forma, o controlo dos conhecimentos e os exames tradicionais podem constituir obstáculos às alterações do paradigma curricular e pedagógico. Esta situação acontece porque os professores ensinam e os alunos aprendem tendo em perspetiva essa avaliação. Assim, não se trata somente de avaliar o domínio dos conhecimentos por parte do aluno, mas sim a sua capacidade de utilizar, eficazmente e de maneira criativa, aquilo que aprendeu, de forma a fazer face com sucesso a um contexto problemático. Tendo isto em conta, devem transformar-se os critérios e indicadores do sucesso das aprendizagens, bem como a natureza e a substância dos testes de avaliação. Certas experiências vão mais longe articulando a avaliação do sucesso da aprendizagem (número de diplomados) com a avaliação do seu impacto em termos de eficácia externa: a capacidade efetiva de inserção sócio-profissional dos diplomados (CNNB, 2011).

A introdução de qualquer novo programa ao nível do ensino superior é sempre o resultado de um esforço coletivo de “stakeholders” de relevo, incluindo peritos na área de atividade profissional, professores, especialistas em currícula e várias outras organizações académicas. Regra geral, o pedido de concretização de um novo programa de formação deve vir da comunidade local, do sector empresarial ou deve ser baseado numa análise do mercado de trabalho local. A avaliação dos resultados da aprendizagem deve ser levada a cabo de forma contínua, baseada em resultados obtidos e deve, ainda, envolver os professores e especialistas do sector de atividade (Assignon e Roy, 2011)

165. Nestas mudanças, o efeito professor/formador é central. Precisa, que em simultâneo ocorra uma mudança cultural e um desenvolvimento profissional dos professores, os quais devem ser encarados como fator de sucesso das reformas educativas, tal como a liderança.

166. A governança em parceria e participativa permite oferecer um ambiente sistémico e comunitário propício às reformas, visando promover as competências chave para o desenvolvimento sustentável em África. Ela deve ser analisada no âmbito dos desafios de enquadramento e nas perspetiva de ir mais adiante.

3.4. Integração das problemáticas essenciais da educação e formação nos currículos para um desenvolvimento sustentável

167. É útil lembrar aqui que as problemáticas essenciais do desenvolvimento sustentável em África são relativas, na perspetiva do quadro conceptual da Trienal, a quatro dimensões combinadas: i) a proteção do ambiente e a preservação dos recursos naturais, nomeadamente, derivados dos riscos da seca e da desertificação que faz incidir sobre o continente africano a questão do

aquecimento global do planeta; ii) a promoção dum modelo de crescimento económico simultaneamente acelerado e durável, baseado numa exploração racional e eficaz dos recursos; iii) a construção de sociedades inclusivas fundamentadas num combate consequente para eliminação da pobreza e de todas as fontes de discriminação e de marginalização; e iv) o reforço da intercompreensão cultural e espiritual, com o objetivo de combater os conflitos e guerras civis e de promover a solidariedade entre os povos, a paz e a integração do continente.

168. Coloca-se aqui a questão de saber como é que estas diferentes dimensões de desenvolvimento podem ser integradas nos currículos de educação e formação.

3.4.1. Adotar uma abordagem sistémica

169. Nas experiências estudadas, certos países optaram por uma abordagem sistémica que consiste em reanalisar o conjunto curricular da educação de base ou da totalidade do sistema. O exercício pode partir de uma entrada ambiental, económica, social ou cultural para ajustar o conjunto curricular relativamente às finalidades ligadas a essa entrada. É o caso por exemplo do Gana, que escolheu uma entrada socio-económica para identificar as competências a desenvolver junto dos jovens, de forma a constituir um suporte à sua orientação e à sua inserção no mercado de trabalho. A reforma consiste, então, num ajustamento dos currículos, tendo em conta, nomeadamente, as necessidades do mercado de trabalho (ROCARE, 2011).

170. Partindo da interdependência entre o bem-estar dos homens e um quadro ambiental são, a estratégia de integração do Quénia envolve todo o sistema, formal, não formal e informal, da educação pré-escolar ao ensino superior, passando pela educação de adultos, numa lógica de "aprendizagem de ação ambiental", apoiando-se em quatro pilares: i) projeto de desenvolvimento ambiental ("eco-code"), mobilizando a escola e a comunidade envolvente; ii) desenvolvimento de currículos locais adaptados a contextos específicos; iii) cooperação local escola-comunidade para desenvolver projeto ambientais; e, iv) programas de criação de redes e intercâmbio entre escolas através de visitas a sítios na internet e diversos meios de comunicação.

171. Nas ilhas Maurícias, a entrada é igualmente ambiental mas a aproximação baseia-se numa pedagogia crítica que considera os alunos não como beneficiários, mas sim como verdadeiros atores da educação ambiental. Esta vertente educativa torna-se uma verdadeira alfabetização ambiental, dotando os participantes dum instrumento de reflexão crítica que permite analisar e avaliar a importância duma interação harmoniosa entre todas as pessoas e entre estas e o meio envolvente, reconhecendo os obstáculos a ultrapassar e os esforços a realizar nesse sentido. É esta "alfabetização ambiental" que se insere numa perspectiva de transformação global, inclusiva e que permanece ao longo de toda a vida.

172. Estas abordagens sistémicas parecem convergir para a orientação dada no quadro do Decénio das Nações Unidas para a educação para o desenvolvimento sustentável: integrar os princípios, os valores e as práticas inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspetos da aprendizagem, de forma a encorajar as mudanças de comportamento na direcção de sociedades sustentáveis e justas para todos (UNESCO, 2006).

3.4.2. Visar uma ou várias disciplinas determinantes

173. Contudo, certas experiências indicam outros modelos de integração como as que identificam e exploram as disciplinas determinantes, tal como a educação cívica, a geografia ou as ciências da vida e da terra, sem excluir as outras disciplinas como as línguas, as matemáticas... Esta aproximação

consiste em integrar as problemáticas do desenvolvimento sustentável nos conteúdos e objetivos das disciplinas, fazendo convergir os conteúdos e objetivos próprios: integrar a responsabilidade ambiental e a responsabilidade de cidadania na educação cívica, incluir textos de educação em desenvolvimento sustentável na aprendizagem da língua, propor o cálculo de nível de pobreza a partir da repartição desigual do PIB entre um número dado de habitantes dum mesmo país... Uma tal integração da educação ambiental em uma ou mais disciplinas chave pode ser ocasional ou sistemática, aditiva (acresce aos conteúdos e objetivos específicos da disciplina) ou de transformação (reorientação e reestruturação da disciplina).

3.4.3. Explorar a integração extra-curricular

174. Por sua vez, registam-se experiências de integração extra-curricular de educação para o desenvolvimento sustentável. Na República Democrática do Congo e na Costa do Marfim, a educação para a paz desenrola-se em clubes para a paz, no teatro ou em atividades desportivas no seio dos estabelecimentos de ensino e de formação.

175. De acordo com o modelo latino-americano, certos países de África dinamizam também a educação para a democracia e a cidadania na organização; o funcionamento da escola e da sala de aula é gerido por "governos" de alunos eleitos de entre os seus colegas.

176. Em síntese, a integração das diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável pode ser efetuada de acordo com diferentes modalidades, mas não requer a adição de novas disciplinas às que já existem. Torna-se mais necessário a reorientação e a reestruturação das disciplinas existentes ou melhor, do conjunto de disciplinas curriculares, de forma a torná-las coerentes com as finalidades do desenvolvimento sustentável.

3.5. Quadros Nacionais de Reconhecimento e validação de competências adquiridas

177. A decisão tomada na Bienal de Maputo de integrar, de uma forma integral, as vias formais, não formais e informais de aquisição de conhecimentos e competências numa aproximação holística dos sistemas de educação e de formação, colocou no centro dos debates da ADEA a questão do reconhecimento, da validação e da certificação das competências adquiridas. Esta questão é central no quadro da promoção das competências chave com vista ao desenvolvimento sustentável, na medida em que estas competências não são necessariamente adquiridas pela via formal e devem poder ser identificadas e valorizadas, seja qual for o meio e o modo de as adquirir. Trata-se de dar visibilidade e valor social ao conjunto dos esforços realizados pelos países para colocar os seus recursos humanos à altura dos desafios impostos pelo desenvolvimento económico e social.

3.5.1. Contexto internacional de reconhecimento e validação das competências adquiridas

178. O desenvolvimento de uma forte procura de educação e de formação tanto de jovens como de adultos, assim como a implementação de vias e modalidades de educação e de formação não formais e informais suscetíveis de responder a esta procura, suscitaram uma pluralidade de experiências, de dispositivos e/ou de estruturas com o objetivo de reconhecer e validar os conhecimentos e competências adquiridos por estas vias. Um relatório da UNESCO (UIL, 2011) identifica um certo número de decisões tomadas, seja ao nível de país, seja ao nível de comunidades

de um país, seja ao nível da própria instituição com o objetivo de validar as competências adquiridas obtidas no quadro de percursos não formais ou informais.

179. O Japão adota, desde 1990, a lei sobre "Aprendizagem ao Longo da Vida" que complementa toda uma série de medidas legislativas adotadas entre 1969 e 1987 sobre "Promoção dos Recursos Humanos" que tinham incitado os empregadores a desenvolver competências, atitudes e experiências dos trabalhadores, em linha com as alterações sociais, setoriais, industriais e tecnológicas e com a internacionalização das atividades económicas. A Tailândia promulgou em 1999, a lei de "Promoção da Aprendizagem ao longo da Vida" e em 2002 a "Lei Fundamental sobre Educação" que sustenta que a educação e a formação devem, por um lado, ser acessíveis a todos e, por outro, devem ser desenvolvidas de acordo com os três tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal, garantindo, segundo as situações, a especificidade ou equivalência das diferentes vias.

180. Em 2002, a França publicou a lei de modernização social a qual reconhece que todo o diploma, título ou qualificação podem tanto ser obtidos pelas vias académicas como pelas da validação das competências adquiridas pela experiência. A adoção desta lei é acompanhada pela criação da Comissão Nacional de Certificação Profissional (CNCP) que confere um poder de certificação conjunta às autoridades públicas e aos parceiros sociais. Ao mesmo tempo, a CNCP é encarregada de dinamizar um Relatório Nacional de Certificações Profissionais (RNCP) cujo objetivo é o de disponibilizar informação sobre as certificações reconhecidas, de forma a facilitar as "passerelles" e favorecendo os percursos e trajetórias profissionais ao longo da vida.

181. Durante o mesmo ano de 2002, o Conselho Europeu adota a "Resolução sobre a Formação ao Longo da Vida" que sublinha que a validação e o reconhecimento das competências adquiridas pode ter origem quer na educação e na formação formal, quer na não formal e informal. Em 2004, o Conselho Europeu adota os princípios comuns, válidos para todos os países, de identificação e de validação das diversas vias de educação e de formação. Nesta perspetiva, a Noruega e a Dinamarca promovem, cada uma per se, em 2007, estratégias e medidas nacionais conferindo o direito de reconhecimento das competências adquiridas de maneira não formal ou informal e criando, desta forma, possibilidades efetivas de educação e formação ao longo da vida.

182. Em 2008, é adotado pelas instituições europeias, um Quadro Europeu de Certificações (CEC), que tem o objetivo de estabelecer correspondências entre os sistemas de certificação dos diferentes países, a partir de oito níveis de referência integrando o saber, as atitudes e as competências a adquirir por um aluno, em cada um dos níveis. Este Quadro encoraja a educação e a formação ao longo da vida, favorecendo a validação da aprendizagem não formal e informal. O programa "Educação e Formação 2010" adotado pela UE tem como finalidade reforçar as estratégias e práticas de validação dos percursos não formais e informais de aprendizagem ao longo da vida e de criar as sinergias positivas entre os países que estão em estádios muito diferentes de progressão neste domínio.

3.5.2. Dinâmicas africanas em curso no domínio do reconhecimento e validação das competências adquiridas

183. África entrou na dinâmica do reconhecimento e da validação das competências adquiridas, à semelhança do que se passa na Europa e em outros continentes.

184. A África do Sul estabeleceu, desde o início dos anos 90, depois de consulta aos parceiros sociais, um quadro nacional de certificação, ou CNC, com o objetivo de reduzir as muito fortes desigualdades, instituídas anteriormente pelo apartheid, entre as diversas vias de educação e de formação. Este quadro nacional estabelece o reconhecimento das competências adquiridas pela população ativa negra e, de forma mais alargada, a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Dinamizado pela Autoridade nacional sul-africana de certificação ou SAQA (South African Qualification Authority), criada em 1995, o CNC adotou, recentemente, uma classificação das qualificações em dez níveis, promoveu a inclusão dos títulos profissionais e estabelecido como objetivo, a valorização e reconhecimento de todas as formas de aquisição de competências, nomeadamente em situação profissional (ADEA, NQF, 2011).

185. As Ilhas Maurícias instituíram a Autoridade nacional de certificação ou MQA (Mauritius Qualification Authority) em 2002. Esta instituição implementou um CNC que promoveu o reconhecimento das competências adquiridas pela experiência, com o objetivo de desenvolver as competências e as qualificações nos sectores economicamente determinantes (2009). Trata-se, através destas medidas, de promover a mobilidade social e profissional da população ativa qualificada e, por esta via, de reforçar os desempenhos económicos dos setores considerados como prioritários. O MQA decidiu, igualmente, promover a alfabetização de adultos (2010) com o objetivo de combater a pobreza e de permitir aos que são alfabetizados de empreender um verdadeiro percurso de promoção profissional.

186. Outros países, tal como o Senegal, o Uganda, o Malawi, o Botswana e a Namíbia entraram em fase ativa de validação das vias não formais e informais de validação das competências adquiridas. Segundo os trabalhos levados a cabo em Setembro de 2011, em Abidjan, pelo Pólo de Qualidade Inter-Países no domínio do desenvolvimento das competências técnicas e profissionais (PQIP/DCTP), existem mais globalmente dinâmicas de concertação entre países, tendo por objetivo essa validação e, mais amplamente, a criação de quadros nacionais ou regionais de certificação. Neste sentido, a UNESCO organizou, no quadro da CEDEAO, um atelier de trabalho sobre a implementação dum quadro regional de certificação. Os ministros do emprego e da formação da UEMOA, reunidos em Bissau em Julho de 2011, encararam igualmente a criação de um quadro de certificação comum ao conjunto dos países representados. Os países da África de Leste e da África Central (RDC, Burundi, Rwanda,...) reuniram-se em 2010, em Kigali, com o fim de estudar e debater a perspectiva de um desenvolvimento harmonioso da aquisição e validação de competências. Todos os países lusófonos trabalham em comum, desde 2010, no quadro de um projeto PIRPALOP, no sentido de harmonizar os quadros jurídicos da formação profissional. A SADC, por último, trabalha desde 1997, sobre a possibilidade de desenvolver um quadro regional de certificação (CRC).

Figura 3 O posicionamento dos CNC nos sistemas de educação e formação

3.5.3. Perspetivas futuras de desenvolvimento de quadros nacionais e sub-regionais de certificação

187. As conclusões do encontro do PQIP/DCTP, bem como o estudo comparativo levado a cabo pela Cooperação Alemã (GIZ) sobre os CNC atuais ou em criação, na África subsaariana (ADEA/GIZ, 2011) permitem desenhar algumas orientações para o futuro, no que respeita à importância estratégica do reconhecimento e da validação das competências e da conceção e implementação de um quadro nacional de certificação. Essas orientações podem ser enumeradas da forma seguinte:

- O reconhecimento de todas as formas de competências adquiridas permite dar consistência ao conceito de sistema de educação e formação, integrando as vias não formais e informais de aquisição de conhecimentos e de competências e, por esse meio, de valorizar os percursos de grupos populacionais sem diploma ou sem nível de qualificação reconhecido;
- A constatação de não ser necessário, para reconhecer e validar as competências, de conceber e dinamizar CNC's demasiado estruturados e custosos. Tendo em vista o estado atual dos sistemas de educação e de formação em África, é melhor priorizar os públicos beneficiários e todos aqueles que não têm acesso a vias de reconhecimento e de validação existentes, nomeadamente, os jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho;
- A associação de diversos parceiros é fundamental, sobretudo, parceiros sociais, organizações profissionais e Câmaras de Comércio e Indústria, no processo de validação e certificação;
- As cooperações inter-países e sub-regionais permitem ganhar tempo e qualidade na implementação de instrumentos e metodologias de CNC adaptadas às necessidades reais dos países. Esta cooperação favorece, ainda, as sinergias entre sectores da economia e a mobilidade profissional entre os países, em função das necessidades do mercado de trabalho.

188. O Encontro, em 2011, dos 19 membros do PQIP/DCTA, realizado em Abidjan, permitiu levar à elaboração de uma proposta no sentido de se implementar, no quadro do Pólo de Qualidade, um grupo de trabalho inter-países e uma plataforma regional para troca de experiências e informações no domínio das validação das competências e, ainda, de se promover a constituição de quadros nacionais e sub-regionais de certificação. Uma tal proposta favorece a promoção e o reconhecimento das competências chave de que África tem necessidade para promover o seu desenvolvimento sustentável.

3.6. A necessária integração das TIC nos sistemas de educação e formação

189. As novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) têm um papel cada vez mais central em todos os domínios da vida das sociedades e dos indivíduos (SMSI, 2005). As TIC estão no centro das chamadas economias do conhecimento, inserem-se de forma cada vez mais rápida em todas as componentes dessas economias e, de forma prioritária, os domínios da educação e da formação constituem um fator de aceleração ou de abrandamento do desenvolvimento do país, da sub-região ou do próprio continente.

190. Por ocasião da 14ª Cimeira da União Africana (UA), que teve lugar de 31 de Janeiro a 2 de Fevereiro de 2010, em Adis-Abeba, os Chefes de Estado dos países africanos manifestaram a sua determinação em aproveitar de forma expressiva as potencialidades das TIC para estimular o processo de integração e de desenvolvimento do continente, nomeadamente, através da implementação de um plano de ação regional de África para a economia do saber, a adotar pelos ministros responsáveis pelas tecnologias de informação e comunicação. Com efeito, estas tecnologias, tal como afirmou Koffi Annan em Tunis (SMSI, 2005), são suscetíveis de “dar um novo impulso ao desenvolvimento das economias e das sociedades dos países pobres e melhorar as condições de vida das pessoas mais desfavorecidas”. As TIC são, assim, uma das vias incontornáveis do desenvolvimento sustentável.

3.6.1. África ingressando em força no mundo da era digital

191. Existe, ainda, uma diferenciação em termos de informática entre África e os outros continentes. Contudo, a evolução das TIC, principalmente durante o último decénio, mostra que essa diferenciação está em vias de se reduzir expressivamente. De acordo com os dados da União Internacional das Telecoms (UIT) relativamente às taxas de penetração das TIC no continente africano, constata-se uma progressão espetacular de todas as tecnologias entre 1998 e 2008. Assim, entre 2003 e 2008, as taxas de crescimento anual da internet e do telemóvel em África foram praticamente duas vezes mais elevadas do que as registadas no resto do mundo. Acresce o facto de que a implementação, em 2012, do cabo submarino ACE (Africa Coast to Europe) servirá 23 países do continente africano e oferecerá um débito em banda 1500 vezes superior ao do SAT-3, que continuará a funcionar em paralelo (Humanitarian Techno Pole, 2010/2011).

192. Estes avanços em termos de infraestruturas não terão eficácia ótima se não forem acompanhados, em simultâneo, de uma mobilização das competências africanas, ao serviço da implementação das novas oportunidades oferecidas por essas infraestruturas. De referir que iniciativas recentes, apresentadas no Fórum dos Jovens, organizado pela ADEA em Outubro de 2011, em Rabat, no quadro do processo de preparação da Trienal, mostram que esta mobilização está em curso e coloca ao serviço do continente africano fortes qualificações adquiridas pela nova geração africana. Assim uma primeira iniciativa chamada “Africa 2.0” tem por base a chegada do Web 2.0,

que permite a interatividade entre os internautas, de forma a reunir os jovens leaders do conjunto dos países africanos e da diáspora, com o objetivo de promover uma visão e perspetiva comum de futuro do continente e de estudar e refletir sobre as diversas vias e modalidades suscetíveis de dar corpo a essa realidade. Uma reunião recente em Mombaça, no Quênia, reuniu 250 jovens diretores de empresas, empreendedores sociais e leaders de opinião de 40 países, com vista a ser elaborado um documento comum sobre uma estratégia de desenvolvimento das TIC, capaz de possibilitar ao continente africano, um avanço significativo nesse domínio e, desta forma, acelerar fortemente o seu desenvolvimento. Uma segunda iniciativa intitulada “Coderns 4 Africa” fornece um acesso gratuito a formações de alta qualidade para programadores e outros especialistas de origem africana, no domínio do sector informático. O objetivo imediato é de formar gratuitamente, um total de 1000 programadores e outros especialistas informáticos, em África, de agora até 2016, e por essa via, “contribuir concretamente para o desenvolvimento do capital humano na tecnologia que é indispensável à redução da pobreza e ao desenvolvimento das economias”. O objetivo a médio e longo prazo é o de “criar um quadro ideal de comunidade de programadores e especialistas informáticos, que possam partilhar o saber e, se possível, de o transferir às gerações futuras” (sítio internet da organização).

193. Todos estes avanços significativos de África no domínio da informática dão todas as perspetivas a uma melhor introdução das TIC nos sistemas, dispositivos e percursos da educação e da formação.

3.6.2. Literacia das TIC como componente incontornável do desenvolvimento sustentável

194. A mudança de paradigma levada a cabo pela temática da Trienal pressupõe que se possa passar do ensino dum saber formal descontextualizado para a aquisição de saberes e competências que permitam melhor apreender as diversas situações da vida pessoal, profissional e socio-económica e agir em conformidade, de forma a possibilitar uma vida melhor, um trabalho e uma participação eficaz no desenvolvimento do conjunto da sociedade. O domínio das tecnologias faz parte dos conhecimentos e competências chave a adquirir. Faz, assim, parte integrante das novas modalidades de aprendizagem que cada vez mais se impõem à geração de estudantes dos dias de hoje. Estas modalidades incluem sempre a capacidade de se: utilizar diferentes tipos de media, poder identificar e analisar a qualidade e a pertinência das informações acessíveis na net e que aumentam a um ritmo exponencial, saber entrar nas relações e nas atividades de cooperação em rede ou, ainda, saber construir individualmente o seu percurso de aprendizagem.

195. Será superficial considerar o domínio das TIC como sendo uma simples capacidade de melhor dominar os instrumentos técnicos. A evolução rápida das novas tecnologias altera profundamente a relação dos indivíduos com a sociedade. Este domínio das TIC conduz a uma construção do saber e da competência que privilegia a apropriação pessoal, situando esse domínio numa interconetividade cada vez mais estreita entre o conjunto dos atores que intervêm no mesmo campo de ação. Nesse sentido, o domínio das TIC é não somente um instrumento ao serviço duma melhor educação e formação, mas também um fator de mudança dos processos cognitivos e de transformação dos sistemas em presença.

3.6.3. A introdução progressiva das TIC nas políticas nacionais

196. Não é fácil ter uma visão de conjunto da forma como as TIC têm vindo a ser implementadas nos diferentes países. As pesquisas levadas a cabo por ROCARE e pela Universidade de Montreal em ligação com outras instituições (Instituto Estatístico da UNESCO) e redes (SchoolNetAfrica, Universidade Virtual Africana, Gesci, eLearning Africa, Apreli@...), no quadro da Agenda pan-africana de pesquisa sobre a integração pedagógica das TIC, permite uma primeira aproximação à forma como os países inserem as TIC nas suas políticas nacionais. Uma análise realizada junto de 27 países (Boletins de Informação PanAf, 2009) põe em evidência que todos os países inquiridos “consideram as TIC como instrumentos de desenvolvimento e, em consequência, estruturaram perspetivas e objetivos envolvendo as TIC no desenvolvimento socio-económico. Os países parecem estar convictos que as TIC contribuirão, entre outros fatores, para a irradicação da pobreza, melhoria da saúde e da educação e exercício de uma adequada governação.

197. Contudo, a implementação das TIC encontra um certo número de grandes dificuldades e obstáculos, nas infraestruturas desadequadas, nos recursos humanos insuficientes e no acesso inadequado aos públicos-alvo. Neste contexto, não é suficiente, somente, para ultrapassar essas dificuldades, que cada país encontre de maneira específica, as suas próprias soluções. O estudo propõe um trabalho de parceria inter-países com investidores locais e internacionais, assim como uma cooperação com grandes organizações internacionais. Com efeito, convém realizar economias de escala e agrupar conceitos e meios entre países, sem o que será difícil criar um ambiente propício à implementação efetiva das TIC.

3.6.4. A difícil integração pedagógica das TIC

198. Um estudo realizado no quadro da mesma agenda de pesquisa (PanaFEdu, 2011) sobre a forma como mais de 100 estabelecimentos de ensino africanos (desde a escola primária à universidade, em meio urbano e em meio rural) promoveram a integração pedagógica das TIC, passando assim das TIC para as TICE (tecnologias de informação e comunicação na educação), disponibiliza resultados ilustrativos sobre a maneira como no futuro, será necessário fazer face aos desafios que se colocam à apropriação efetiva das TICE pelos sistemas de educação e de formação, em África. Com efeito, uma análise comparativa das práticas nos estabelecimentos educativos, põe em evidência diversos obstáculos ao sucesso na integração pedagógica das TIC, a saber:

- **Primeiro obstáculo: é necessário transformar radicalmente a utilização das TIC**

199. O inquérito revela que em mais de 80% dos casos, o ensino das TIC centra-se na forma como os instrumentos tecnológicos funcionam. As novas tecnologias utilizadas como meio de facilitar o ensino das disciplinas escolares somente são utilizados em 13% dos casos. A incidência das TIC se tornarem um meio de apropriação individual dos conhecimentos somente se revela em 5% dos casos. Neste caso, não há, portanto, qualquer hipótese de aprender a aplicar as TIC nos diversos domínios da sua vida pessoal, social e profissional.

- **Segundo obstáculo: é urgente fazer face à insuficiência de equipamentos disponíveis e à fraqueza do seu desempenho**

200. O ratio aluno/computador é, na maior parte das vezes, demasiado elevado para permitir uma utilização razoável da informática por cada um desses alunos. Uma análise desse ratio nos estabelecimentos de ensino superior em seis países (Camarões, Costa do Marfim, Gana, Quênia, Senegal e África do Sul), evidenciam que este ratio vai de 8 a 295 alunos por computador. Em alguns

casos a situação onde aprendizagem torna-se absurda, e impede, em todos os casos, uma aprendizagem real. Torna-se, assim, difícil, senão impossível, o domínio da informática como um instrumento. Deve acrescentar-se a esta situação, a dificuldade de ter acesso à internet.

- **Terceiro obstáculo: é necessário facilitar a apropriação das TIC pelos professores**

201. O estudo faz referência a escolas superiores que têm programas de aprendizagem das TIC para os futuros docentes, mas em que os atuais professores não têm o domínio das tecnologias e das metodologias que são supostos transmitir. Esta situação coloca, assim, um verdadeiro problema de reforço das capacidades no interior dos sistemas de educação e formação. Trata-se, por um lado, de reforçar a cultura tecnológica dos professores e, por outro, de os formar num contexto pedagógico em que são os utilizadores que aprendem a se apropriar das TIC. Desta forma, adquirem quer competências sociais, quer competências técnicas, das quais terão necessidade ao nível da sua vida profissional.

3.6.5. Em conclusão: construir uma verdadeira força africana no domínio das TIC

202. Existe, ainda, muito a fazer para que as TIC sejam completamente integradas no ensino e na formação em África. Convém, assim, investir: numa melhor formulação da utilização das TIC nas políticas nacionais de ensino e de formação, na aquisição e manutenção de equipamentos acessíveis e com conexões relevantes, e, na conceção e implementação de currículos, introduzindo as novas tecnologias como meio de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos e competências chave, quer ao nível pessoal, quer profissional e técnico.

203. A conjuntura atual evidencia que as forças vivas no domínio das TIC centram-se, sobretudo e antes de tudo, nas iniciativas desenvolvidas pelos jovens líderes de “Africa 2.0” e “codeurs 4 Africa”, nas experiências inovadoras, tais como as desenvolvidas pela universidade virtual africana (UVA), lançada pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), ou nas e-geminações entre diversos atores como a ADEA, a CONFEMEN ou a UNESCO. A conjugação de todos estes atores é um garante de futuro para a entrada efetiva das TIC nos sistemas de educação e de formação, de forma eficaz, acessível e sustentável e da sua transformação em TICE. Mas nada se fará sem que, sobretudo os países, as organizações económicas sub-regionais e a UA deem uma elevada prioridade, que ao nível das infraestruturas e equipamentos, quer ao nível dos investimentos imateriais na criação duma verdadeira força africana no domínio das TIC. As forças vivas existem, é portanto necessário dar-lhes os meios de ir mais além até ao limite das suas capacidades de iniciativa e inovação, com vista ao desenvolvimento das competências chave de que a África tem necessidade para se inscrever com sucesso no contexto tecnológico da mundialização.

204. É precisamente com o objetivo de ajudar a mobilizar essas forças vivas que a ADEA decidiu criar uma Task Force para a integração das TIC na educação e na formação em África. Esta Task Force deverá propor pistas de análise, de reflexão e de ação com vista a reforçar o papel das TIC nas políticas nacionais de educação e de formação e deverá, ainda, identificar e ressaltar o seu contributo específico para a promoção do desenvolvimento sustentável.

3.7. Articulação das mudanças sistémicas e das reformas específicas nos diferentes níveis e fileiras

205. A Bienal de Maputo tinha já largamente sublinhado que os dispositivos de educação e de formação devem estar articulados de maneira sistémica a partir duma perspetiva renovada dos seus laços recíprocos. Nesse evento, foi já possível insistir na reestruturação necessária da relação educação/formação no sentido da criação de “passerelles” ou passagens que permitam passar de um dispositivo a outro, evitando, nomeadamente, que a formação profissional se torne um obstáculo para todos aqueles que nela tenham ingressado. Na Bienal de Maputo tinha-se, por outro lado, inserido as vias e modalidades de educação e de formação formais, não formais e informais num sistema único, integrado e coerente e sustentado a necessidade do reconhecimento, com valor idêntico, dos conhecimentos e competências adquiridos, qualquer que seja o modo de obtenção.

206. A Trienal de Ouagadougou sublinha, de forma inequívoca, esta aproximação holística, perspetivando que o conjunto das vias e percursos diversificados de educação e de formação devem ser analisados de acordo com os objetivos comuns a atingir: permitir a todos a ter acesso aos conhecimentos, competências e qualificações chave suscetíveis de constituir as bases do desenvolvimento sustentável em África, ou seja, de um crescimento equilibrado do sistema ambiental, através do desenvolvimento, em simultâneo, dos valores sociais de inclusão, participação e solidariedade; criar, ao mesmo tempo, as condições ótimas para uma aprendizagem ao longo da vida, que constitui a única forma de mobilizar o conjunto dos beneficiários, jovens e adultos, em torno dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

3.7.1. Primeiro desafio: conceber e edificar um sistema de educação e de formação baseado nas necessidades de ordem económica, social e individual

207. O processo de preparação da Trienal permitiu identificar um certo número de obstáculos que impedem ou que atrasam as mudanças e as reformas a levar a cabo.

208. O primeiro obstáculo diz respeito, tal como afirmado em Maputo, à equivalência entre as aproximações formais, não formais e informais de aquisição de conhecimentos e competências. Esta equivalência tinha por objetivo a valorização das vias de aquisição de conhecimentos e competências postas em marcha quer pelos atores económicos e profissionais, quer pela sociedade civil. Esta equivalência permanece, no momento atual, bastante aleatória. As metodologias e os instrumentos de reconhecimento e de validação das competências adquiridas de forma não formal ou informal, permanecem, na maioria dos casos, num estado embrionário. Está em curso um trabalho ao nível internacional (UIL, 2011) e também ao nível de um certo número de países, no sentido de se ultrapassar a lógica dominante dos diplomas e de se desenvolverem vias alternativas de certificação (SAQA, 2011; PQIP, 2011; GIZ, 2011). Este trabalho necessita, todavia, de ser fortemente valorizado e acelerado. De outra forma, a concretização de um sistema africano, integrado e coerente, de educação e de formação, mobilizando todas as forças vivas da sociedade, ficará uma promessa sem grande futuro.

209. O segundo obstáculo decorre da dificuldade dos sistemas de educação e de formação, essencialmente baseados na oferta, em se tornarem sistemas baseados nas necessidades económicas e sociais, nomeadamente, as que são exigidas pelo desenvolvimento sustentável. A consulta ao setor privado e à sociedade civil no quadro da preparação da Trienal, evidenciou de

forma clara a necessidade de mudança de paradigma (Fórum setor privado/sociedade civil 2011). Foi possível também registar que essa mudança exige que cada país disponha de um plano ou de uma política de estratégia nacional elaborada em parceria estreita com os parceiros económicos, profissionais e sociais. Igualmente se propõe que sejam determinados, nesse quadro, os domínios prioritários de competências a desenvolver e as modalidades a estruturar para os implementar da maneira mais eficaz possível. A consulta sublinhou, por último, que a ausência de uma formação ao longo da vida, nomeadamente em benefício da população adulta que se encontra a trabalhar (p. ex., artesãos, agricultores, responsáveis de organizações profissionais ou civis, etc) compromete, de forma evidente, a implementação de uma dinâmica de desenvolvimento sustentável.

210. O terceiro obstáculo diz respeito à difícil passagem duma governação centralizada e dominada pelo Estado a uma governação e parcerias descentralizadas. Esta dificuldade foi sublinhada quer pelo Fórum de consulta do sector privado e da sociedade civil, quer pelos 19 países reunidos em Abidjan no quadro do Pólo de Qualidade inter-países no domínio das competências técnicas e profissionais (PQIP/DCTP). A descentralização tem como efeito, ao nível da educação de base, envolver os responsáveis locais e os pais e outros familiares, o que se revela um fator essencial para o sucesso de um número mais alargado de indivíduos (Estudo Burkina, 2011 e Duflo, 2010). Permite, igualmente, ao nível do desenvolvimento das competências técnicas e profissionais, de tomar em linha de conta as necessidades locais e, por essa via, de melhor responder às necessidades de qualificações das empresas, favorecendo a inserção dos jovens no mercado de trabalho (Fórum setor privado/sociedade civil 2011).

3.7.2. Segunda condição: reposicionar a relação conceptual e institucional entre a educação e a formação

211. A focalização do sistema de educação e formação nas necessidades de âmbito económico e social com vista a promover o desenvolvimento sustentável altera sensivelmente as lógicas e o funcionamento atual do sistema.

212. Esta alteração da lógica e do funcionamento pode ser simbolizado pelo conceito de "tronco comum de competências". Ao situar este conceito no âmago da visão educativa, a temática da Trienal mexe fortemente com as linhas atuais dos sistemas em presença. Este tronco comum diz respeito, com efeito, tanto aos jovens escolarizados, como aos jovens fora de um percurso escolar ou aos adultos no mercado de trabalho. Estabelece uma base de conhecimentos e de competências, sejam profissionais, sociais ou individuais, à qual qualquer cidadão tem o direito de ter acesso ao longo da sua vida. A aquisição desta base comum, no quadro duma aprendizagem ao longo da vida, constitui uma garantia para a persecução do desenvolvimento sustentável. De referir que a concretização de um tal direito não se torna efetivo se as reformas a levar a cabo não minimizarem as distinções estabelecidas entre educação e/ou formação inicial e contínua e se não se criarem, no interior dos sistemas existentes, estruturas institucionais abertas ou plataformas multi-serviços acessíveis a todo o momento para todos os tipos de público (jovem ou menos jovem, rural ou urbano, homem ou mulher, escolarizado ou analfabeto). Dito de outra forma, a aquisição de um tronco comum de competências pressupõe uma mudança profunda das barreiras existentes entre os diversos dispositivos, percursos e públicos da educação e da formação (ST 1, 10.10).

213. A mudança conceptual e institucional diz respeito, igualmente, à relação estabelecida entre educação geral, seja primária, secundária ou terciária, e o que se chama formação profissional ou ensino e formação técnica e profissional (ETFP). Toda a lógica atual da relação educação/formação assenta num duplo princípio de derivação pelo falhanço e pela segunda oportunidade. Com efeito, a educação geral permanece como a via principal do sucesso escolar e social. A entrada nos percursos profissionais diz respeito, quase exclusivamente, aqueles que falham no percurso da educação geral e são, desta forma, afastados para a margem do sistema. Daqui resulta que a formação profissional se torna uma via de recuperação ou de segunda oportunidade e é, na maioria dos casos, considerada como uma adaptação simples dos jovens às necessidades do mercado de trabalho. Este conceito de desenvolvimento das competências técnicas e profissionais, tal como desenvolvido pelo PQIP/DCTP e definido pela rede NORRAG (carta nº 38), pressupõe que aqueles que dele beneficiam adquirem "fortes competências de reflexão e de relações interpessoais", ou seja, seguem uma via diferente, mas também produtora de conhecimentos e de saber ser. Torna-se assim muito urgente inserir o DCTP no âmbito do processo global de aquisição de conhecimentos e de competências e de o considerar como uma via de sucesso, tão valorizado e valorizante como o ensino geral. Esta situação pressupõe a criação de "passerelles" de duplo sentido entre os dois sub-sistemas e uma equivalência, de nível idêntico dos títulos e certificações.

3.7.3. Terceira condição: articular melhor a transição da dimensão estratégica à dimensão operacional das reformas

214. Não há qualquer dúvida que a maioria, senão mesmo o conjunto dos países africanos, partilham a convicção de que a promoção dos conhecimentos, competências e qualificações chave é a via privilegiada para assegurar o desenvolvimento sustentável do conjunto do continente africano. Mas a partilha quase unânime desta convicção não é suficiente para se conceber e edificar uma resposta eficaz dos sistemas de educação e formação.

215. O grande problema do continente africano, segundo a perspectiva de um grupo de peritos africanos em educação e formação, apoiada pela Agência francesa de desenvolvimento (GEFOP, 2010), é o de se passar da visão estratégica, quando ela existe, às modalidades da sua implementação. Segundo o GEFOP, é urgente levar a cabo uma reflexão sobre os numerosos obstáculos que impedem a concretização e desenvolvimento de reformas consideradas pertinentes e de conceber uma ferramenta metodológica sobre as vias e as modalidades de passagem dos conceitos à prática e da experimentação considerada de sucesso ao seu alargamento e à sua generalização.

216. Um primeiro obstáculo da passagem à operacionalização diz respeito à forma como as numerosas reformas levadas a cabo, tanto ao nível da implementação da aproximação das competências como da renovação dos currículos, vai de encontro à resistência dos professores que terão de levar a cabo essas reformas (WGBLM, 2011). As causas desta resistência são, segundo alguns especialistas, uma falta de apoio e de ajuda metodológica aos professores para bem compreenderem e traduzir em práticas as novas aproximações (ROCARE, 2011). Ela deve-se também, segundo outros, à falta de motivação dos professores (DUFLO, 2009), podendo ser uma das razões a falta de reconhecimento financeiro e social (DUFLO, 2009). O facto de a Coreia do Sul e da Finlândia, atribuírem uma alta posição social aos seus professores e formadores e ocuparem, simultaneamente, os primeiros lugares na classificação do PISA, torna plausível uma tal explicação.

217. Um segundo obstáculo à implementação é de ordem sociológica. Está diretamente relacionado com o facto de o sucesso escolar estar ligado, principalmente, à situação privilegiada das famílias (UNESCO, 2011), enquanto que o falhanço está principalmente ligado às situações de precariedade económica, sanitária e profissional (SADC, 2011). Esta constatação conduz a uma certa relativização das mudanças a levar a cabo, na medida em que, qualquer que sejam os esforços realizados, o sucesso das mudanças vai de encontro, quase sempre, a essa lei sem piedade que é a desigualdade social. Daqui pode extrair-se que as reformas educativas só são eficazes se se inserirem num projeto mais vasto de transformação económica e social.

218. Um último obstáculo à operacionalização das reformas é de ordem orçamental. A análise dos custos da formação e da inserção profissional (AFD, 2010) evidencia que os orçamentos atribuídos, quer ao nível da administração central, quer ao nível dos estabelecimentos, são essencialmente funcionais e integram pouco ou mesmo nenhum investimento de tipo imaterial, suscetível de promover a inovação pedagógica e de favorecer a adaptação contínua dos sistemas e dispositivos às evoluções em curso. Daqui resulta que as reformas são concebidas sem que existam, ao nível dos atores no terreno, meios financeiros suficientes para os formar e os ajudar a tornarem-se atores efetivos de mudança.

3.7.4. Em conclusão: a Trienal deve apoiar a identificação e a operacionalização das verdadeiras alavancas da mudança

219. O conjunto dos dados disponíveis indica que estas alavancas são de três ordens:

- uma perceção justa sobre as necessidades de competências chave para o desenvolvimento sustentável a partir duma análise documentada das necessidades económicas e sociais;
- um reposicionamento da especificidade dos percursos de educação e de formação no quadro de um sistema global preconizado, por um lado, na diversidade dos modos de aprendizagem e, por outro lado, nas suas equivalências em termos de reconhecimento e de certificação;
- uma mobilização do conjunto dos atores em volta da necessidade de inserir nos dispositivos eficazes e sustentáveis, as visões estratégicas adotadas ao nível nacional, sub-regional ou continental.

220. A implementação destas três alavancas é a única forma de os africanos "correrem" sobre as diversas vias e ter a oportunidade de chegar à altura daqueles que continuam a avançar na realização de um desenvolvimento sustentável em que a aquisição de conhecimentos, de competências e de qualificações chave se tornam cada vez mais competitivas (Mkandawire, 2009).

3.8. Políticas, Sistemas e Estratégias de educação e de formação orientadas para a aprendizagem ao longo da vida (ALV)

221. Em África, a ALV parece ter dificuldade em se implementar devido a obstáculos que os decisores e os profissionais da educação e da formação não conseguem ultrapassar.

3.8.1. Compreensão limitada de ALV e dos seus desafios

222. De acordo com as experiências analisadas (UIL, ROCARE), em África, a compreensão da aprendizagem ao longo da vida permanece, ainda, limitada para os decisores políticos e para os profissionais da educação e da formação. Verifica-se uma tendência para assimilar a aprendizagem ao longo da vida à educação de adultos. Entre os desafios colocados à implementação da aprendizagem ao longo da vida em África, o paradigma sistémico implica a construção de sistemas de aprendizagem mais complexos e mais diversificados do que os que atualmente existem, a fim de se poder apreender o mundo atual. Esta situação não parece ser, ainda, o caso em África.

223. Por sua vez, não é ainda claro e estabelecido que a aprendizagem ao longo da vida constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento sustentável, no sentido em que determina a capacidade dos indivíduos e das sociedades se adaptarem às mudanças rápidas e profundas que afetam o mundo. Para o indivíduo, favorece a abertura de espírito, a motivação e o envolvimento na auto-aprendizagem e na inter-aprendizagem contínua, favorecendo o desenvolvimento de competências genéricas: racionalidade, espírito de equipa, resolução de problemas, pensamento crítico, inovação, adaptação a situações novas e inéditas,...Do ponto de vista coletivo, a aprendizagem ao longo da vida apresenta-se como uma verdadeira força de transformação social.

224. Para o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, a aprendizagem ao longo da vida conduz à flexibilidade que favorece a transição da formação para o emprego, empregabilidade e a reconversão profissional, aumentando, recalibrando e diversificando as capacidades em função da evolução do mercado de trabalho. Dado que este processo facilita as interações entre a pesquisa, a formação e a produção, a aprendizagem ao longo da vida contribui globalmente para uma transformação qualitativa dos sistemas, dos métodos de trabalho e da organização, numa perspetiva de maior eficácia.

225. No que respeita ao desenvolvimento das competências científicas e tecnológicas, a aprendizagem ao longo da vida estabelece, efetivamente, uma articulação estreita com a pesquisa-desenvolvimento, inovação e necessidades evolutivas, nomeadamente, quando a aproximação do reforço das competências não se limita ao domínio das tecnologias mais recentes, mas sim à capacidade de ajustamento à inovação tecnológica.

226. A pesquisa científica e técnica pode impulsionar um movimento duplo, se se orientar para as necessidades evolutivas do mercado e em que os resultados da pesquisa são tecnicamente traduzidas em práticas inovadoras. O desafio da aprendizagem ao longo da vida é o de influenciar no sentido da abertura e da mudança de todos os atores da cadeia de produção.

3.8.2. África enfrentando uma fraqueza na abordagem holística da ALV

227. A análise das experiências africanas permite sublinhar a fraqueza da aproximação holística da aprendizagem ao longo da vida, e a falta de estratégias concretas. A aprendizagem ao longo da vida coloca o problema de a aprendizagem se realizar em todos os lugares (família, comunidade, local de trabalho e de lazer....), em todas as idades (da nascença à morte) e em todos os domínios ("aprendizagem universal": cultura, social, política, económica, profissional, científica, espiritual,..."aprender a conhecer, a fazer, a viver em conjunto e a ser" como antecipava o relatório Delors). Tal conceito implica como condições de base: i) a disponibilidade de oportunidades de aprendizagem contínua e adaptada às necessidades e à situação de cada pessoa; ii) a mobilização e integração de todo o potencial de educação, de formação e de aprendizagem do Estado e da sociedade, quer seja de tipo formal, não formal e informal ou presencial, à distância...; iii) auto-motivação e envolvimento pessoal na aprendizagem contínua e universal. Deste modo, a aproximação holística nacional da aprendizagem ao longo da vida pressupõe o desenvolvimento de um quadro estratégico de política que oriente e estructure as reformas dos sistemas de educação, de formação e de aprendizagem, de forma a torna-los flexíveis na perspetiva da construção de sociedades aprendentes. Estas sociedades exigem que sejam estabelecidas a articulação e a complementaridade entre os diferentes níveis, sub-setores e tipos de educação, de formação e de aprendizagem, e entre estes e o setor produtivo, económico, social, cultural e político.

3.8.3. Oportunidades para orientar as sociedades e comunidades na direção da ALV

228. Esta articulação e esta complementaridade permitirão a construção de redes e de comunidades de aprendizagem em todos os territórios urbanos e rurais. Permitirão, ainda, que todos tenham acesso ao saber, e que todos encarem a aprendizagem como uma necessidade para partilhar e desenvolver o saber, no sentido da inovação face aos desafios da mudança.

229. Duas oportunidades podem ser aproveitadas nessa direção.

230. Tendo em conta as lições aprendidas, a adoção da aproximação pelas competências envolve a aprendizagem, como uma confrontação a um contexto problemático e difícil, quer seja local, regional, nacional, continental ou mesmo, mundial. Apesar das dificuldades, esta aproximação favorece o reforço das capacidades de pesquisa de soluções face a situações inéditas, aumentando significativamente, a autonomia, a auto-motivação e o envolvimento pessoal na aprendizagem, o que apresenta um contexto muito favorável ao enraizamento das bases da aprendizagem ao longo da vida.

231. Em segundo lugar, a aprendizagem ao longo da vida, nos dias de hoje, pode aproveitar as TIC como uma oportunidade excepcional de expansão: desenvolvimento e utilização de computadores livres e gratuitos, tele-ensino e outras modalidades de formação a distância, aprendizagem livre, biblioteca virtual, fórum de discussão...

Em 2009, o primeiro jornal eletrónico de informações sobre "e-learning" foi lançado na Tunísia, sob o nome de e-Taalim. Este jornal é um "jornal eletrónico sobre a formação e as TIC para os quadros, profissionais e estudantes em África e no Mundo Árabe" (<http://www.e-taalim.com>). "e-Taalim.com" é um jornal gratuito e independente que oferece informações pertinentes, tendências e iniciativas sob e-learning e "blended-learning" e, de forma mais geral, sobre educação e formação, bem como dados relativos às instituições de ensino que oferecem cursos nesta área, académicas ou profissionais, aos recursos educativos e às soluções tecnológicas. Este

jornal, disponível atualmente em três línguas (Francês, Árabe e Inglês) destina-se principalmente aos estudantes, quadros, responsáveis da formação, responsáveis informáticos e decisores das políticas de ensino nos países africanos e árabes". Desde Fevereiro de 2010, que o fundador deste jornal trabalha sobre a primeira plataforma de ensino a distância em África, com extensões áudio e ligações às bibliotecas de pesquisa nos países desenvolvidos, numa lógica de encorajamento ao desenvolvimento do e-learning em África. Um conjunto de professores foram contactados e encorajados a inserir os seus cursos em rede e os estudantes serão capazes de os "descarregar" mediante um pagamento por telemóvel (com base num acordo com um operador de telecomunicações).

232. Em África, os desafios da aprendizagem ao longo da vida são enormes:

- Reduzir a dispersão de esforços e assegurar uma maior eficácia de forma a acelerar o aumento do nível de educação da população, com vista a uma cidadania responsável e garante da democracia, a uma maior justiça social e ao desenvolvimento sustentável;
- Desenvolver uma massa crítica de especialistas efetivamente mobilizável para a aceleração do desenvolvimento económico;
- Reduzir o fosso entre investigadores africanos e seus homólogos noutras regiões do mundo, de forma a que o continente participe ativamente na revolução científica e tecnológica que se apresenta a nível mundial;
- Reforçar a capacidade de inovação das sociedades e das economias africanas de forma a fundi-las num fator de desenvolvimento de hoje e, certamente, de amanhã: o saber.

4. PROBLEMÁTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS REFORMAS

233. Na análise do contexto, a maioria dos estudos sublinha que, apesar das reformas levadas a cabo depois das independências dos anos 60, os sistemas de educação e de formação não se alteraram no essencial da natureza elitista da sua estrutura e orientação, do carácter disciplinar e enciclopédico dos currículos e dos modelos pedagógicos diretivos. No entanto, não faltaram projetos de reforma sobre estas matérias. A questão que deve, então, ser posta assenta na capacidade de colocar no terreno, efetivamente, as reformas necessárias.

- **Um terreno carregado de história e difícil para implementar as reformas projetadas**

234. Deve ser referido que as opções tomadas em direção à formação de competências chave para o desenvolvimento sustentável e para a aprendizagem ao longo da vida não encontram, na situação atual, um terreno favorável. Estas opções correspondem a uma educação com uma lógica holística e inclusiva, a uma aproximação curricular baseada na construção de competências transdisciplinares e a uma pedagogia centrada sobre o aluno, com novas aproximações à avaliação. Ora as tradições no terreno situam-se, exatamente, na situação oposta.

235. Para além da identificação das reformas pertinentes a implementar e que foi analisado na parte relativa às mudanças de paradigma, a resposta à questão centra-se fundamentalmente na pesquisa das condições e fatores de sucesso dessas reformas.

- **Desafios persistentes e desafios novos**

236. O processo de elaboração e de implementação das reformas, enquanto processo de formulação e implantação de políticas de educação e de formação, levanta um conjunto de desafios em cada uma das etapas. São necessárias capacidades de conhecimento, de análise e de avaliação apoiadas num sistema de informação pertinente e fiável, para identificar e compreender o ou os problemas que a reforma deve resolver, bem como para determinar as opções apropriadas.

237. A tradução da orientação e das opções gerais numa reforma em opções e estratégias específicas, assim como a sua planificação operacional exigem, não somente uma experiência e uma especialização profissionalizada que garanta a sua viabilidade e a sua eficácia, mas também uma liderança de diálogo e de negociação que se apoie na pesquisa, de forma a assegurar a sua aceitabilidade política e social. África registou conquistas notáveis que lhe permitiram responder ao primeiro tipo de desafios relativos à especialização técnica necessária aos sistemas de informação e à planificação, bem como aos desafios relativos à economia política das reformas.

238. Contudo, de acordo com as experiências estudadas, é ao nível da implementação das reformas que se concentram os grandes desafios:

- Criar um ambiente propício, tendo em conta os principais fatores políticos, sociais, culturais e outros, que determinam o sucesso ou o fracasso das reformas;
- Dotar-se das capacidades institucionais e técnicas adequadas, nomeadamente para preparar/formar rigorosamente os atores e os parceiros encarregados da implementação no terreno, revendo e mudando os seus conceitos e as suas aproximações;

- Mobilizar os recursos indispensáveis, de modo a fornecer os necessários meios e assegurar o funcionamento das estruturas;
- Assegurar a continuidade da reforma no tempo necessário à sua realização efetiva.

4.1. Criar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências chave para o desenvolvimento sustentável

239. Os desafios são, assim, numerosos e complexos. Pode-se, nesta fase, reter três tipos de contribuições: um ambiente são e inclusivo, um ambiente incitador das aprendizagens e um ambiente de apoio à pertinência da educação e da formação.

4.1.1. Promover um ambiente de bem-estar para uma educação inclusiva

240. Construir uma sociedade inclusiva requer uma educação inclusiva, que deve tender a eliminar todas as barreiras discriminatórias existentes na sociedade. O desenvolvimento das competências pressupõe uma educação de qualidade que implica, ela própria, o sucesso de todos. O quadro abaixo ilustra, no caso dos países da SADC, as condições e fatores essenciais que contribuem para a concretização de um ambiente são e inclusivo, procurando que os atores da educação e da formação, nomeadamente as crianças e jovens, disponham de bem-estar social, saúde e proteção contra as doenças e a violência.

241. Um tal ambiente pressupõe uma luta contra a pobreza e a miséria que a acompanha e que constitui a mais importante barreira de exclusão, logo após a deficiência física ou mental. Tal implica que os diversos parceiros envolvidos na escola, na comunidade, nas organizações da sociedade civil, nas famílias..., cerrem fileiras em volta da escola, de forma a conceder-lhe um suporte apropriado na resolução dos problemas de saúde, nutrição e de mal-estar, em geral.

242. Os exemplos de parcerias que se desenvolveram ao redor dos centros de Alfabetização Formação Intensiva dos Jovens para o Desenvolvimento” ou AFI-D (Burkina Faso, 2011) ou os programas desenvolvidos no quadro da pedagogia do texto, mostram bem a utilidade e a eficácia das parcerias, nomeadamente, quando são estabelecidas para todo o processo desde a conceção à implementação, passando pela planificação dos programas.

243. Os países da SADC deram um salto qualitativo nesta direção, decidindo passar da aproximação por projetos a uma aproximação holística e integrada relativamente a um quadro político regional (SADC, 2011). As iniciativas desenvolvidas através de uma colaboração intersectorial para lutar contra a fome, a doença, a violência, os abusos e o mal-estar de que são vítimas as mulheres, apresentam uma coerência e uma eficácia determinada pela coordenação efetuada pelos Ministérios da Educação e da centralidade que é conferida à escola para o desenvolvimento dessas atividades.

- *Psychosocial Support que se dirige ao bem-estar social, emocional, espiritual e psicológico dos alunos e dos professores*
- *Safety and Protection da violência, abuso e “bullying”*
- *Social Welfare Services que se dirigem à proteção das necessidades dos aprendentes, professores e prestadores de cuidados básicos*
- *Nutrition para assegurar que todos os alunos dispõem de uma alimentação diária suficientemente nutritiva*
- *Teacher Development and Support e Curriculum Support que inclui a disponibilização de uma educação de qualidade e um currículo que responde a uma diversidade de necessidades de aprendizagem*
- *Infrastructure que envolve o fornecimento e a manutenção das estruturas educativas desenhadas para responder às necessidades de todos os estudantes*
- *Health Promotion respondendo aos riscos na saúde e promovendo fatores de proteção para a saúde e o bem-estar*
- *Leadership efetiva e responsável em todos os níveis do sistema educativo*
- *Material Support no sentido da prestação de serviços que respondam às necessidades materiais ou financeiras da educação*
- *Water na Sanitation Infrastruture de resposta às necessidades legais e de saúde das comunidades educativas (SADC, 2011)*

244. Nestas atividades, deve ser sempre evidenciada a dimensão género, na medida em que as barreiras discriminatórias contra as raparigas são objeto de uma atenção particular, nomeadamente as causadas pela violência e pelos abusos de que elas são vítimas (ADEA ST1, 2001).

245. Em síntese, trata-se de criar dentro e através deste ambiente são e inclusivo, um clima propiciador a que todos se sintam bem e em que se criam condições de atração para a aprendizagem.

4.1.2. Promover um ambiente propício às aprendizagens de qualidade

246. O ambiente sistémico fornece a filosofia educativa, os currículos e os padrões que orientam as aprendizagens e as suas normas, tal como determina as condições favoráveis a uma educação de qualidade. Um tal ambiente conduz, motiva e sustenta, efetivamente, as atividades em direção à qualidade da educação. Os progressos alcançados recentemente em diversos países (Gana, Ruanda, Senegal, Quênia, ...) na implementação de um quadro coerente e integrado de políticas com sistemas de acreditação e de segurança/qualidade, permitiram apoiar com mais eficácia, o desenvolvimento das competências técnicas e profissionais. O exemplo que o Gana apresenta, ilustra bem estes avanços.

Atual Quadro Legal e Político do TVET no Gana

Reconhecendo a necessidade de reforma do sistema TVET no Gana, foi criado o Conselho para a Educação e a Formação Técnica e Profissional (COTVET), através de uma Lei aprovada no Parlamento em 2006. Este Conselho tem a responsabilidade de coordenar e fiscalizar todos os aspetos da TVET e também formular as políticas nacionais para o desenvolvimento das qualificações em todos os níveis (pré-terciário e terciário) e setores (formal, informal e não formal). As atividades de coordenação do Conselho estendem-se a todos os 9 Ministérios com atividades de formação, assim como a todas as entidades formadoras privadas. O Conselho é dirigido por um “Board” com 15 membros, tendo uma pessoa oriunda do setor empresarial como Presidente. Tem, ainda, representantes dos setores público e privado. O Conselho é responsável por:

Promover o conhecimento, competências e qualificações fundamentais para o desenvolvimento sustentável em África: como projetar e implementar um sistema eficaz de educação e formação?

- Racionalizar o sistema de avaliação e de certificação na educação e formação técnica e profissional;
- Tomar medidas para assegurar qualidade e equidade no acesso à oferta de educação e de formação;
- Manter uma base de dados nacional sobre a educação e formação técnica e profissional;
- Facilitar a pesquisa e o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação técnica e profissional;
- Procurar financiamentos para apoiar as atividades de educação e formação técnica e profissional;
- Facilitar a colaboração entre os prestadores de formação e o setor económico, de forma a promover o desenvolvimento de currículos ajustados às necessidades e, conseqüentemente, a facilitar a colocação dos diplomados; promover programas de estágios profissionais;
- Promover a cooperação com agências internacionais e parceiros do desenvolvimento;
- Prestar aconselhamento ao Governo em todas as matérias relacionadas com a gestão e melhoria dos sistemas de educação e formação técnica e profissional.

Nos poucos anos de existência, este Conselho foi responsável pelos seguintes resultados chave:

- acompanhamento e pilotagem de um Programa de “Competency Based Training” em três diferentes instituições e a três diferentes níveis
- desenvolvimento de standards de profissões, especificações e materiais de aprendizagem para algumas áreas comerciais, nos setores formal e informal
- estabelecimento de um Fundo de Desenvolvimento das Qualificações com 70 milhões de dólares americanos
- A organização de uma Semana Nacional de TVET, com carácter anual, com vista a aumentar a compreensão e perceção sobre a educação e formação técnica e profissional
- A implementação de um Programa Nacional de Aprendizagem para os abandonos escolares precoces do sistema educativo

Fonte: Baffour-Awuah e Thompson (2011)

247. A reestruturação do ensino superior, através dos quadros estratégicos operacionais de diferenciação e de articulação, inscrevem-se igualmente nesta coordenação que assegura a complementaridade e a eficácia no desenvolvimento de competências científicas e tecnológicas.

248. A outra dimensão diz respeito à criação de um ambiente favorável às aprendizagens, determinado pela qualidade da liderança dos estabelecimentos, a competência e a motivação dos professores-formadores, a disponibilidade e adequação das infraestruturas, os equipamentos e os outros suportes ao ensino-formação-aprendizagem. Sobre este último ponto, o papel fundamental e preponderante desempenhado pela TIC foi fortemente sublinhado, quer sob a perspetiva de fonte de informação (internet), quer sob a perspetiva de atividades de formação.

Recomendações dirigidas aos Governos na Conferência sobre o Desenvolvimento do Livro em África, 3-5 Outubro 2011, Nairobi

- Dinamizar, sem demora, os processos de formulação coerente das políticas nacionais do livro, incluindo as línguas nacionais, naqueles países em que ainda não existe, com vista a promover um ambiente social, jurídico e económico favorável ao desenvolvimento do livro e da leitura.

- Promulgar uma Lei sobre o Livro nos países que já formularam e adotaram os textos fundamentais da política nacional do livro.
- Dinamizar consultas prévias com os diferentes parceiros que fazem parte da cadeia do livro (professores, editores, famílias, etc.) antes de reformular os currículos, de forma a assegurar uma transição suave entre os antigos e os novos conteúdos dos manuais e de outros materiais educativos.
- Instituir, ao nível dos Ministérios da Educação, Comissões permanentes de diálogo e de concertação entre os parceiros interessados (professores, editores, famílias, etc.), no momento do desenvolvimento e implementação das reformas curriculares baseadas na aproximação pelas competências.
- Aplicar políticas voluntaristas com vista à utilização efetiva das línguas nacionais, como vetores de educação e formação, contribuindo, assim, para reduzir a tendência de extinção dessas línguas.
- Ter como objetivo, a curto prazo, no ensino básico, a concretização de um rácio de 1 livro por aluno nas disciplinas fundamentais e, pelo menos, um livro para 2 alunos, nas outras disciplinas, mesmo nas zonas rurais.
- Assegurar o envolvimento das livrarias locais nos sistemas de distribuição dos manuais, de forma a reforçar a malha da acessibilidade aos livros, reconhecida como com a mais fraca na cadeia do livro, em quase toda a África.
- Disponibilizar um suporte efetivo às associações profissionais nacionais (escritores, editores, livreiros, gráficas), com vista a apoiar os seus esforços em matéria de diálogo e de “lobbying” institucional.
- Trabalhar, de forma clara e atenta, com o setor privado, os editores e os outros parceiros envolvidos, e constituir grupos de reflexão sobre o desenvolvimento das línguas nacionais.

4.1.3. Promover um ambiente de comunidade que reforce a relevância e adequação das aprendizagens

249. O ambiente comunitário representa um espaço de educação e de formação, ao mesmo tempo que um apoio às aprendizagens obtidas na escola. A participação da comunidade permite favorecer a interação entre os dois polos, no sentido de reforçar a apropriação local e a pertinência da educação e da formação. As experiências africanas sublinham particularmente: i) o confronto entre os saberes e as práticas endógenas, por um lado, e as aprendizagens, por outro lado; ii) o envolvimento nas aprendizagens das problemáticas locais de desenvolvimento sustentável e iii) o impacto das competências assim desenvolvidas na resolução de problemas inerentes à comunidade local.

250. O interesse pelo desenvolvimento sustentável é evidente e não diz somente respeito às competências de base, mas também às competências técnicas e profissionais, tal como se pode observar no exemplo dado pelas Escolas Comunitárias de Nova Brunswick.

251. No que respeita às competências científicas e tecnológicas, o envolvimento na formação e nas pesquisas das problemáticas locais de desenvolvimento, efetua-se através de uma parceria entre as instituições de ensino superior, os laboratórios de investigação e as autoridades e comunidades locais. Cria-se, assim, uma relação direta entre as competências e o desenvolvimento sustentável, valoriza-se a ciência na sociedade e a tomada de decisão local, tendo em conta os conhecimentos locais e a procura de soluções adequadas. Nesta dinâmica, podem-se criar redes de integração interdisciplinar e interinstitucional que favoreçam uma “diferenciação na base” (ADEA, 2011 st 3a).

252. Em síntese, as três dimensões do ambiente propício analisadas – são e inclusivo, incitador e motivante, fonte de pertinência e de eficácia interna – exigem o estabelecimento de parcerias intersectoriais, horizontais e verticais, com os diferentes parceiros envolvidos, nomeadamente, as comunidades e autoridades locais, a sociedade civil, o setor privado e os Ministérios. Estas parcerias contribuem, de uma forma convergente, a tornar exequível a aprendizagem para todos, assegurando as condições e os fatores para a sua qualidade, a sua eficácia e a sua pertinência através de relações interativas, diretas e indiretas, com as problemáticas do desenvolvimento sustentável.

4.2. Desenvolver capacidades institucionais e técnicas adequadas

253. A implementação de reformas dos sistemas de educação e de formação tem enfrentado importantes obstáculos num conjunto vasto de países. Esta constatação é devida, como anteriormente se referiu, a diversas ordens de razões, nomeadamente, a falta de apoio aos professores e formadores na tradução das novas aproximações em prática efetiva no terreno, a difícil batalha contra os efeitos das desigualdades sociais no sucesso educativo e, ainda, a falta de meios para apoiar a adaptação contínua das aproximações pedagógicas e didáticas às evoluções em curso. Tal situação leva à necessidade de se refletir em profundidade sobre as medidas a levar a cabo para dar todas as oportunidades de passagem de uma estratégia de reforma à sua implementação efetiva.

4.2.1. O sucesso de uma reforma pressupõe uma ação coordenada do conjunto dos atores públicos na educação e de formação

254. As análises de diagnóstico realizadas em numerosos países, chegam à conclusão de que a implementação das reformas enfrenta, num significativo número de casos, uma falta de coordenação entre os diversos atores que nela devem estar implicados. Estas análises apontam, em primeiro lugar, a dispersão de responsabilidades e de práticas entre os diversos ministérios que intervêm no domínio da educação e da formação. Existe, assim, segundo os países, sete ou oito ministérios com competências e responsabilidades neste domínio, sem que exista, na maior parte das vezes, uma instância ministerial capaz de criar um mínimo de coerência e de sinergia entre as ações de cada uma dessas entidades. A decisão tomada pelo Burkina Faso de criar um plano de ação interministerial e intersectorial no domínio da formação profissional, adotada pelo Conselho de Ministros de 24 de Setembro de 2010 (Plano de Ação 2011-2015), é, a todos os níveis, exemplar. A falta de um tal plano tem por efeito, nomeadamente, a duplicação das intervenções levadas a cabo nos diferentes setores de atividade e leva, na maioria das vezes, a uma ignorância recíproca, sobre o terreno, das ações específicas levadas a cabo pelos diversos ministérios no que respeita ao desenvolvimento de competências: artesanato, agricultura, comércio, minas, transportes, Uma reforma nesta área não poderá ter sucesso se o poder político não garantir um mínimo de sinergias e de coerência entre o conjunto das ações setoriais que estão em desenvolvimento. Toda a dispersão implica custos inúteis e uma falta de eficácia global sobre as mudanças a introduzir e sobre as competências a promover.

4.2.2. O sucesso de uma reforma exige um pacto de parceria favorecendo a cooperação a todos os níveis entre os diferentes atores públicos, privados e a sociedade civil

255. O Fórum de Consulta do setor privado e da sociedade civil (Fórum setor privado/sociedade civil 2011) propôs a implementação de um pacto de parceria entre os poderes públicos e todos os atores da educação e da formação, com o objetivo de possibilitar o máximo de oportunidades de aquisição de conhecimentos, competências e qualificações chave exigidas pelo desenvolvimento sustentável. O Fórum descriminou as componentes desse Pacto da seguinte forma:

- Insistiu-se no facto de que os governos deviam reconhecer o papel crucial jogado pelos diversos atores privados e da sociedade civil, propondo-lhes um quadro jurídico apropriado, nos casos em que este ainda não existe;
- Solicitou-se que as reformas a introduzir ou em curso definissem claramente os papéis que devem desempenhar os diversos atores e as suas expectativas em relação ao seu envolvimento, quer ao nível central quer local;
- Recomendou-se que as organizações económicas e profissionais e as ONG estabelecessem um quadro de trabalho em comum, com o objetivo de se tornarem mais explícitos e credíveis nos seus domínios de intervenção específicos;
- Por último, solicitou-se que as intervenções das ONG e das organizações socio-profissionais pudessem beneficiar dum apoio financeiro graças à afetação duma certa percentagem do orçamento nacional ou a transações financeiras realizadas no país.

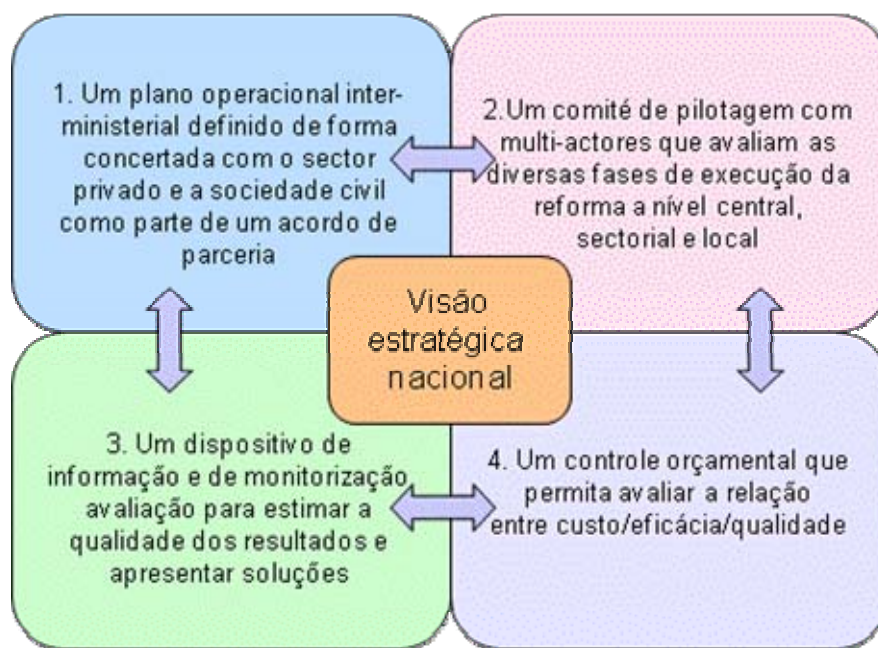
4.2.3. O sucesso de uma reforma exige medidas e capacidades técnicas e organizacionais adaptadas aos resultados desejados

256. Os falhanços registados na implementação dos planos estratégicos devem-se, muito frequentemente, ao esquecimento ou à negligência das autoridades em pôr em marcha um sistema de governação, do tipo de gestão de programa ou de projeto, capaz de colocar as balizas e de determinar as funções que são necessárias para o sucesso da reforma. Trata-se, nomeadamente de:

- instaurar um comitê de acompanhamento que abranja os atores identificados no pacto de parceria e cuja missão é a de avaliar as diferentes etapas da implementação da reforma, ao nível central, territorial e local e de tomar as decisões necessárias para transpor eficazmente os objetivos estratégicos em ações no terreno;
- desenvolver e pôr em marcha critérios de acompanhamento e avaliação e um dispositivo de informação que permitam ao comitê de acompanhamento, ou em alternativa, a um grupo de acompanhamento ad hoc, de dispor de todos os elementos para poder apreciar a qualidade dos resultados obtidos, à medida que a implementação do plano de ação está no terreno e a decidir sobre ações corretivas a tomar, caso seja necessário;
- assegurar um acompanhamento orçamental da realização da reforma segundo uma engenharia do tipo custo/eficácia e de procurar, se necessário, os meios financeiros complementares para assegurar a finalização, ao nível local, das transformações iniciadas pela reforma.

257. O diagnóstico realizado pela rede de especialistas inter-países do GEFOP, mostra claramente que o sucesso das reformas regista, frequentemente, a falta de capacidades organizacionais e técnicas necessárias a uma gestão estruturada e eficaz da sua implementação.

Figura 4 Processo de obtenção de resultados favoráveis duma reforma dos sistemas de educação e formação



4.2.4. O êxito de uma reforma exige o reforço das capacidades de todos os atores membros do pacto de parceria

258. A falta de apoio e de ajuda metodológica aos professores com vista a apoiá-los na tradução prática das novas aproximações introduzidas pela implementação das reformas (ROCARE, 2010) é tão válida para os decisores políticos como para os atores privados e a sociedade civil. Com efeito, estes últimos são cada vez mais considerados como parceiros de parte inteira dos sistemas de educação e formação, dado que eles participam na elaboração das estratégias e políticas nacionais e jogam um papel de prestador de serviços, nomeadamente nos dispositivos não formais e informais de aquisição de conhecimentos e competências. Todos estes atores, e de forma prioritária, o setor privado e a sociedade civil, têm, portanto, necessidade de um reforço das suas capacidades, com o objetivo de poderem tomar todas as medidas relativas às mudanças necessárias, das quais eles são, cada vez mais, os iniciadores e os realizadores. Este reforço da capacidade foi uma das grandes reivindicações dos parceiros sociais tunisinos, no quadro do seu envolvimento no programa MANFORME, iniciado em 1996. É, assim, cada vez mais necessário, na medida em que, como o constata a declaração final dos ministros e dos seus representantes na reunião do PQIP/DCTP, em Setembro de 2011, em Abidjan, as organizações económicas e profissionais intervêm cada vez mais na gestão dos dispositivos e estabelecimentos de educação e de formação e contribuem para que esta gestão evolua do estágio de autonomia para o estágio de co-gestão e de gestão delegada (PQIP/DCTP, 2011). Uma tal evolução somente dará resultados eficazes se todos os parceiros envolvidos aumentarem as suas competências chave em todos os estádios e em todos os níveis da sua intervenção.

4.3. Para um financiamento inovador e com custos eficazes e sustentáveis

259. O problema do financiamento e do custo dos sistemas de educação e de formação tem levado, recentemente, à realização de diversos estudos que se debruçam quer sobre o conjunto do sistema de educação e formação (UNESCO ISU, 2011), quer mais especificamente sobre o ensino superior em África (Banco Mundial/AFD, 2011) e sobre os custos da formação e inserção profissional (AFD, 2010). O desafio que se coloca em todos estes três estudos é semelhante ao que se coloca ao estudo do ISU: "como aumentar as oportunidades de educação, melhorar a qualidade e melhorar a equidade, tendo em conta recursos financeiros limitados e inadequados?".

260. Esta questão está no centro da temática da Trienal. Com efeito, trata-se de fazer todo o possível para que os jovens e os adultos adquiram os conhecimentos, competências e qualificações chave de que África tem necessidade, para assegurar o seu desenvolvimento sustentável, tendo em conta que o investimento a realizar terá forçosamente que fazer face às dificuldades que os países têm de aumentar as despesas de educação e de formação. Será a educação e a formação para todos, ou pelo menos para um grande número de indivíduos, uma utopia porque não é passível de financiamento? Esta questão está no centro da problemática do desenvolvimento sustentável, na medida em que somente uma forte aceleração da aquisição quantitativa e qualitativa de conhecimentos, competências e qualificações chave permitirá a África de "correr enquanto os outros andam" (Mlandawire, 2009) e, conseqüentemente, de tomar o seu lugar no contexto da mundialização.

4.3.1. Os limites e as insuficiências do financiamento público face às exigências do desenvolvimento sustentável

261. A África subsaariana consagra 5% do PIB às despesas públicas em educação, ou seja, a segunda percentagem mais elevada depois da América do Norte e da Europa (5,3%). Uma análise comparativa com outros continentes evidencia que 2,2% destas despesas são afetas ao ensino primário, contra 0,5% na Ásia e 1,8% nos países árabes, América latina e Caraíbas. Esta focalização na educação de base é devida à importância do fator demográfico (2,4%) e aos compromissos assumidos no quadro da OMD (UNESCO, 2011). Justifica-se igualmente pelo facto de que esse investimento é condição sine qua non do desenvolvimento de um país, como se pode observar de maneira exemplar com a história da Coreia do Sul, que será apresentada e debatida no quadro da Trienal. No entanto, deve destacar-se que esta focalização não é suficiente para se atingirem os objetivos de escolarização fixados pelos OMD. O relatório UNESCO 2011 sobre EPT solicita um esforço financeiro suplementar dos países no horizonte de 2015.

262. O investimento prioritário na escolarização universal tem como efeito direto o de diminuir as possibilidades de financiamento dos outros dispositivos e níveis de educação e de formação. Deste modo, os meios financeiros disponíveis são insuficientes para promover, de forma adequada à procura existente, os níveis pós-primários (gerais e profissionais), daí a importância da temática da inclusão social e económica dos jovens africanos ter estado no centro dos trabalhos da última bienal (Maputo, 2009). Os meios financeiros são também insuficientes para formar os quadros técnicos e técnicos superiores de que as PME africanas têm necessidade para desenvolver as suas atividades de forte valor acrescentado, nos setores e profissões particularmente relevantes (PQIP, 2011).

4.3.2. Pistas a explorar para aumentar a qualidade, equidade e custo/eficácia das despesas em educação e formação

263. O desenvolvimento dos conhecimentos, competências e qualificações chave, questão central na Trienal da ADEA, exige que se encontrem vias e meios inovadores para se ultrapassarem os limites e as inadequações dos financiamentos públicos. As novas oportunidades de educação e de formação no sentido do desenvolvimento sustentável serão, desta forma, favorecidas.

- **Primeira pista: gerir melhor os recursos disponíveis**

264. A análise orçamental das políticas financeiras dos países põe claramente em evidência a falta, em muitos casos, de uma gestão eficaz e racional das despesas de educação e de formação. O Pólo de Dakar mostrou que os custos unitários podem variar de 1 a 6, segundo os estabelecimentos, para formações do mesmo nível e num mesmo país (RESEN Costa do Marfim, 2005). Assim, existe capacidade para redução dos custos, que uma contabilidade analítica permitiria facilmente identificar.

265. O estudo da UNESCO sobre financiamento indica como outra pista de otimização das despesas, a relativa ao ajustamento na disponibilização da ajuda pública ao desenvolvimento (APD). De registar que entre 2002 e 2008, "a diferença entre os compromissos dos doadores e a disponibilização de verbas foi de cerca de 9% (ou 221 milhões de dólares EU) em cada ano". Estas quantias poderiam ter sido investidas em dispositivos e ações particularmente prioritárias.

- **Segunda pista: introduzir como critério de dotação orçamental a relação custo/eficácia/sustentabilidade**

266. É evidente que a maioria dos orçamentos nacionais são estabelecidos e decididos sem que os responsáveis públicos pela área financeira tenham uma ideia precisa dos custos unitários da educação e da formação ao nível do estabelecimento ou tipo de dispositivo financiado. Em consequência, as dotações orçamentais não estão adaptadas às reais necessidades de financiamento.

267. Pode retirar-se desta constatação que será necessário verificar-se uma mudança radical na forma habitual de conceber o orçamento e de fazer previamente a qualquer afetação de recursos, uma identificação dos custos efetivos das medidas financiadas e da sua eficiência interna e, sobretudo, externa. Desta forma, uma análise dos dispositivos de alternância e de aprendizagem no domínio do ensino e da formação técnica e profissional (EFTP) permite constatar que este tipo de formação pode implicar a diminuição dos custos unitários (pelo envolvimento dos empregadores) e, assim, aumentar fortemente as oportunidades de aquisição de competências relativamente à procura por parte da economia. Consequentemente, aumentam as oportunidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho (AFD, 2010). Nesta perspetiva, deve-se acrescentar que uma formação com um custo unitário equivalente em média a 500 euros por ano é muito mais viável, ou seja mais adaptada aos recursos disponíveis, do que uma formação que atinja um custo anual de 1500 euros.

- **Terceira pista: apelar a um cofinanciamento eficiente e equitativo**

268. Os dados disponíveis sobre o financiamento da educação e da formação evidenciam uma participação efetiva e significativa do setor privado nas despesas de educação e de formação. Os dados da UNESCO são claros sob essa matéria. "As contribuições do setor privado variam consoante o nível de ensino. A parcela da contribuição das famílias passa de 29% no nível primário para 46% no primeiro ciclo do secundário e a 41% no segundo ciclo desse nível. Contudo, esta parcela reduz-se a 22% no ensino superior, o que implica que a este nível haja uma muito forte contribuição governamental (UNESCO, 2011). Acrescente-se a estes dados, o facto de que o setor privado, no sentido económico do termo, co-financia largamente todos os percursos de formação profissional realizados em alternância ou em aprendizagem e forma, por sua vez, no quadro da economia informal, um número de jovens que pode chegar a cerca de 100 vezes mais do que os formadores nos dispositivos de EFTP.

269. Uma participação acrescida do setor privado, nomeadamente no caso da formação profissional, é uma via incontornável para permitir aos jovens e aos adultos a aquisição das competências chave exigidas pelo desenvolvimento sustentável. De acordo com as conclusões do Fórum do setor privado e da sociedade civil, organizado pela ADEA, "as necessidades de educação e de formação são gigantescas e ultrapassam as capacidades governamentais". Assim, os membros duma confederação de empregadores contribuem para a formação com um nível de 6% da sua massa salarial... A maioria das competências adquiridas graças à aprendizagem tradicional ou no local de trabalho são, de facto, pagas e assumidas pelo setor privado e pelas famílias".

270. O cofinanciamento público/privado é uma das vias futuras para o aumento dos recursos disponíveis. Na condição, tal como sublinham os autores do estudo sobre financiamento, que os esforços pedidos aos parceiros privados respeitem as regras de equidade e não pesem mais, como pode ser atualmente o caso, nas famílias mais desfavorecidas e que têm filhos no ensino primário e secundário do que nas famílias com mais recursos e que têm a possibilidade de enviar os seus filhos para o ensino superior.

- **Quarta e última pista: dinamizar medidas eficientes a médio e longo prazo**

271. As modalidades atuais de gestão dos recursos disponíveis defrontam-se, atualmente, com diversos limites. Em primeiro lugar, verifica-se um limite relacionado com a falta, na maioria dos casos, duma contabilidade analítica, o que torna difícil, senão impossível, uma abordagem sobre os custos unitários das medidas financiadas. Saliencia-se, em seguida, a difícil identificação das modalidades de financiamento baseadas sobre a tripla exigência de eficiência, equidade e sustentabilidade. A este nível, faltam estudos sobre a rentabilidade social e económica da educação e da formação, à semelhança do que foi realizado para o ensino superior no Médio Oriente e na África do Norte (Banco Mundial/AFD, 2011). Por último, registe-se a falta da avaliação dos efeitos a médio e longo prazo, das experiências inovadoras sobre a co-gestão com as comunidades locais de ação educativa do tipo não formal (exemplo do Burkina Faso) ou sobre a gestão delegada às organizações profissionais dos centros de formação (exemplo da Tunísia e de Marrocos).

272. Os avanços em todos estes domínios terão a vantagem de permitir ao conjunto dos atores públicos e privados de estruturar as modalidades de planificação estratégicas e de gestão, permitindo focalizar e atingir, efetivamente, a médio e longo prazo, os resultados esperados das reformas em curso ou previstas.

273. Na quase totalidade dos países que dispõem de dados neste domínio, existe uma prática de financiamento que permite uma visão quantitativa dos sistemas educativos e de formação (que montantes são necessários para abranger x número de alunos em quantos estabelecimentos?) e privilegia, no quadro orçamental, as despesas de funcionamento ou despesas correntes que podem atingir, e nalguns casos ultrapassar, 90% do orçamento total disponível (UNESCO, 2011). Assim, fica reduzida a possibilidade de investimentos materiais e ficam quase impossibilitados os investimentos imateriais, como a formação de professores, a conceção ou reestruturação curricular e a inovação pedagógica. Assim, resulta que as políticas orçamentais se focam, prioritariamente, na manutenção e reforço do sistema existente, deixando para segundo plano a renovação ou alteração, a médio e longo prazo, dos sistemas vigentes.

4.4. Assegurar a continuidade das reformas: uma condição necessária ao sucesso

274. As reformas da educação e da formação exigem tempo para ser levadas a cabo, nomeadamente, quando se trata de reestruturar profundamente os sistemas. Nesta perspectiva de longo prazo, a continuidade das reformas representa uma condição necessária para o sucesso, como se evidencia em experiências realizadas noutras regiões do mundo.

275. Os países que obtêm o maior sucesso em matéria de inovação, são aqueles que souberam assegurar a coerência das suas políticas e das ações, e são também os que conseguiram garantir a continuidade das reformas, no longo prazo. Nesta perspectiva, são marcantes os exemplos da Coreia do Sul, da Finlândia, e do Japão: nestes três países, desde há cerca de meio século que o progresso tecnológico constitui um imperativo nacional e as políticas de inovação um eixo permanente da ação governamental. Os peritos nacionais insistiram no facto de que essa continuidade devia estar assegurada para além das alternâncias de poder. Sem dúvida que este ponto constitui uma das maiores fraquezas dos STI africanos.

276. Como assegurar esta continuidade?

277. Para responder a esta questão, convém, em primeiro lugar, identificar os obstáculos à continuidade das reformas. Para além das diferentes formas de instabilidade política, foram analisados diversos obstáculos de ordem social, económica e financeira, cultural e sociológica: oposição de grupos que se sentem ameaçados pela reforma, resistências passivas ou ativas, estrangimentos macro-económicos, falta de recursos financeiros, conflitos de interesses, fatores históricos....

278. A compreensão das causas da maioria destes obstáculos conduz, sem sombra de dúvida, ao importante papel do diálogo, da concertação, da negociação e da comunicação, enquanto processo de construção dum consenso nacional sobre as reformas, o mais alargado possível. Os estudos sublinham:

- A necessidade de uma visão partilhada que favoreça as reflexões apoiadas na pesquisa e na prospetiva;
- A necessidade de implicar todos os parceiros relevantes, desde o início do processo e nas etapas seguintes, em particular, os atores e parceiros da educação e da formação;

279. A utilidade de diversos tipos de comunicação, em relação aos alvos a atingir e aos objetivos específicos: i) comunicação social para o marketing da reforma junto da opinião pública e mobilização social de apoio; ii) comunicação institucional para as relações públicas e parceiros a envolver; e, iii) comunicação educativa para favorecer a troca de informações e o desenvolvimento de saberes sobre o processo de implementação, acompanhamento, avaliação e ajustamento.

280. Daqui resulta que não é suficiente um consenso de partida para garantir a continuidade de uma reforma. O diálogo deve prosseguir, ao longo de todo o processo de reforma, com transparência e franqueza, sobre os desafios e sucessos da implementação e sobre as perspetivas futuras, de modo a conseguir ganhar a confiança, o contrato moral e o envolvimento dos diferentes atores em presença. É nesta condição que a reforma pode vencer a oposição e as resistências, sobreviver e desenvolver-se, para além da instabilidade ministerial, do ciclo democrático e das alternâncias políticas de poder.

281. Entre os outros fatores que determinam a continuidade das reformas, importa assinalar:

- Uma liderança política que assegure continuidade e tomada de decisão, arbitragens favoráveis e mobilização de recursos;

282. Uma especialização de análise setorial e de pesquisa que produza dados pertinentes para as diferentes etapas, de modo a esclarecer e permitir as tomadas de decisão, que estruture dispositivos e “tableaux de bord” para o acompanhamento da reforma, e que disponibilize uma visão de longo prazo através de simulações e projeções...

283. Na verdade, a reforma não terá um verdadeiro início nem um verdadeiro fim, uma vez que o mundo e o contexto envolvente não cessam de se alterar: a educação e a formação devem acompanhar estas mudanças. Acresce o facto de que a avaliação de uma reforma implica, sempre, um novo ciclo de reforma, para ajustamento, produzindo, assim, um desenvolvimento em espiral de mudança contínua.

4.5. Favorecer a inter-aprendizagem e a partilha dos recursos para reforçar o desenvolvimento das competências através da cooperação regional e continental

284. A maioria das contribuições sobre a cooperação regional e continental, dizem respeito às trocas de experiências e à partilha de conhecimentos, através dos polos de qualidade inter-países ou PQIP (desenvolvimento das competências técnicas e profissionais ou DCTP, educação para a paz), aos programas de avaliação das aprendizagens (PASEC e SACMEQ) e às iniciativas de organizações regionais (SADC, CEDEAO, UEMOA) e/ou aos escritórios regionais de organizações internacionais (UNESCO/BREDA, BIT).

285. Ao nível dos dois polos de qualidade inter-países, os domínios de cooperação abrangidos, estão em correlação direta com os desafios do desenvolvimento sustentável. Os quadros de trocas de informação e intercâmbio entre os países inscrevem-se no reforço mútuo das políticas e das práticas.

286. O primeiro PQIP sobre o desenvolvimento das competências técnicas e profissionais, explora os campos chave da inter-aprendizagem e do reforço das capacidades: governação dos sistemas, oferta eficaz de formação, parcerias inovadoras e financiamento sustentável. São objeto de atenção particular, nos países envolvidos, os sistemas de aprendizagem, alternando a formação teórica e a prática profissional, e a aproximação pelas competências orientadas, nomeadamente, para a modernização dum setor informal hegemónico. A plataforma de troca de informação aborda, igualmente, a formação inclusiva com o objetivo de eliminação, no DCTP, das barreiras discriminatórias ligadas ao género, à zona de residência, à origem social e às deficiências físicas ou mentais.

Extratos da Declaração adotada pelos Ministros em 21 de Setembro de 2011, por ocasião da reunião do PQIP/DCTP

Devem ser tomadas medidas no sentido de:

- Implementar dispositivos eficazes de inserção dos jovens na atividade económica, num domínio profissional, com a finalidade de se lutar contra a elevada exclusão do mercado de trabalho que este grupo apresenta;
- Instituir e reforçar, em todos os níveis de qualificação, os percursos e dispositivos de formação em alternância e a aprendizagem, nomeadamente, as diversas modalidades de aprendizagem tradicional e de aprendizagem moderna, a fim de favorecer a aquisição e o desenvolvimento de competências, o mais perto possível do mercado de trabalho;
- Desenvolver modalidades de formação e de aprendizagem em meio agrícola e rural, permitindo aos diferentes tipos de produtores (agricultores, empreendedores...) adquirir as competências necessárias ao domínio do seu futuro;
- Formar todos os atores implicados na implementação dos dispositivos de formação e, nomeadamente, os mestres do sistema de aprendizagem;
- Conceber e implementar os dispositivos de formação que respondam às necessidades de qualificação de profissões emergentes;
- Desenvolver um sistema de formação profissional que responda, a todos os níveis, às necessidades de competitividade económica e de promoção social;
- Formar técnicos intermédios e técnicos superiores nas competências exigidas para o desenvolvimento de atividades inovadoras e de alto valor acrescentado para as empresas e, em especial, para as pequenas e médias empresas;
- Envolver, de forma determinante, os parceiros económicos e profissionais na conceção, implementação, acompanhamento, gestão e avaliação dos dispositivos e dos percursos de desenvolvimento das competências técnicas e profissionais;
- Desenvolver uma gestão partilhada dos centros de formação, passando da autonomia à co-gestão e à gestão delegada;
- Instituir quadros de referência, instrumentos e meios, estruturados e flexíveis, suscetíveis de permitir o reconhecimento e a certificação das competências adquiridas de maneira formal, não formal e informal;
- Favorecer o acesso regular do conjunto da população ativa ao desenvolvimento de competências e, desta forma, implementar percursos e dispositivos de aprendizagem ao longo da vida;

Colocar os recursos financeiros públicos e privados à altura dos desafios de inserção social e de competitividade económica que os países africanos enfrentam.

287. O segundo PQIP sobre educação para a paz, sublinha o papel fundamental que a educação pode jogar em termos de proteção das crianças e jovens, durante os conflitos e nos períodos de reconstrução, e em que a educação representa uma verdadeira necessidade para as populações. A educação pode, assim, manter a esperança e prevenir os jovens da violência e dos seus efeitos nefastos. Neste domínio, são particularmente úteis as trocas de experiências baseadas nas iniciativas inter-agências e nas organizações da sociedade civil (INEE), para os países do PQIP, nomeadamente os Estados mais frágeis. Estas experiências permitem contatar que a educação pode reforçar a coesão social e a estabilidade, desenvolvendo as competências individuais e sociais de ação a favor da paz, reforçando a boa governação e a transparência de combate à corrupção. Em definitivo, reforça-se, assim, o Estado de direito e a democracia como condições essenciais para a paz (PQIP, 2011).

288. O potencial de educação a favor da paz reforça-se notavelmente no quadro da abordagem por competências e da aprendizagem ao longo da vida, orientadas para o desenvolvimento sustentável. A primeira, permite construir competências para evitar os conflitos ou para lhes fazer face. A segunda abordagem permite, por sua vez, uma renovação e uma sustentação das referências e dos valores da paz, em relação às mudanças sociais e permite uma adaptação criativa e positiva a situações inéditas.

Orientações do trabalho do PQIP sobre educação para a paz

- Instaurar e reforçar a colaboração entre os ministros da Educação e outros atores importantes nos países em situação pós-conflito e nos Estados frágeis do continente africano;
- Aprofundar as questões da educação para a paz na pedagogia dos professores e na educação dos pais e restante família;
- Afirmar e reforçar os valores culturais e espirituais suscetíveis de combater a violência e o conflito, ao nível individual, coletivo e institucional
- Dinamizar o trabalho em conjunto dos poderes públicos, agências de cooperação e sociedade civil, com o objetivo de promover a paz na e pela Educação.

289. Um PQIP sobre Alfabetização foi lançado pelo Burkina Faso, destinado aos países do Sahel (Mali, Nigéria, Senegal...), que são caracterizados pelas mais altas taxas de analfabetismo do mundo. Os domínios prioritários de intervenção do Pólo de Qualidade dizem respeito à inserção profissional dos jovens, o domínio das estatísticas sobre alfabetização e a educação não formal (AENF) e a promoção das línguas nacionais. Estão em curso, ao nível sub-regional, com o apoio do Grupo de Trabalho de Educação Não-Formal da ADEA (GTENF), um trabalho analítico e uma mobilização de parceiros institucionais e estratégicos.

290. O PASEC para os países francófonos de África e o SACMEQ para os países da África Austral e Oriental, analisam os sistemas educativos numa base comparativa regional e a partir da avaliação das aprendizagens. O “feed-back” dado aos países da respetiva região, permite a cada um deles, medir o caminho percorrido e o que resta percorrer no sentido da melhoria dos resultados da aprendizagem.

291. Em média, os resultados da aprendizagem revelam-se medíocres (cerca de 50% dos alunos dominam as aprendizagens de base em língua e matemática), mas são muito diversos os resultados de um país para outro.

292. Estas avaliações possibilitam um espaço de diálogo regional sobre as políticas e as práticas de melhoria da qualidade da educação, nomeadamente, através da CONFEMEN, o SADC e a EAC. A análise dos fatores que determinam os resultados das aprendizagens e os seus custos, é particularmente útil e suscita uma profunda reflexão entre os decisores políticos e os profissionais do sector educativo sobre as opções de políticas e os investimentos mais produtivos para se obter os melhores resultados de aprendizagem com os custos menos onerosos.

293. Assim, são interpelados, em termos de impacto nos resultados, a formação inicial e contínua dos professores, os manuais e outros materiais didáticos, a localização da escola, a origem socio-económica dos alunos....Regista-se em particular que:

- O nível dos recursos afetos à educação nem sempre determina o nível das aprendizagens, uma vez que nem sempre os países que mais gastam são os países que apresentam os melhores resultados;
- A formação inicial e contínua, o estatuto e os salários dos professores nem sempre fazem a diferença nos resultados de aprendizagem dos seus alunos;

294. Os resultados dos alunos parecem ser determinados, principalmente, pelo suporte do ambiente comunitário e familiar - livros e possibilidade de falar a língua de ensino em casa (PASEC) e por acréscimo, a origem socio-económica, a idade e o sexo (SACMEQ).

295. Os estudos mencionam as iniciativas regionais em matéria de curricula da educação de base (BEAP-UNESCO-BREDA), de revitalização do desenvolvimento das competências técnicas e profissionais (IATT), de alinhamento das oportunidades de formação aos planos de desenvolvimento das comunidades (plataforma de serviços apoiada pela UEMOA), de desenvolvimento de uma estratégia para criar um espaço regional de harmonização do desenvolvimento das competências técnicas e profissionais (SADC-UNESCO programme e UEMOA).

296. A inovação comum que caracteriza este tipo de iniciativas regionais é que elas tendem a ir para além das trocas de informação sobre a formulação de reformas, para se focarem na análise e partilha de informação sobre as lições aprendidas relativamente às estratégias e modalidades específicas de implementação e sucesso das reformas.

297. A ideia que todas as competências científicas e tecnológicas não podem ser desenvolvidas num só país, conduz à adoção de uma estratégia de cooperação regional em matéria de ensino superior e de pesquisa e investigação. Com a possível exceção de países como a África do Sul, é difícil imaginar que o conjunto das competências que requer o desenvolvimento sustentável possam ser asseguradas no quadro dos recursos e instituições de âmbito puramente nacional. É por isso que também para o desenvolvimento de competências será necessário:

- Associar os recursos de educação ao nível da cooperação regional e continental;
- Aumentar a eficácia da cooperação sul-sul e norte-sul;
- Negociar um apoio mais consequente com as organizações transnacionais e internacionais que operam em África;

298. Mobilizar a diáspora africana para a contribuição para o reforço das competências.

299. Através do “Plano de Ação consolidado de África no domínio da ciência e da tecnologia” (UANEPAD), os países africanos têm-se envolvido numa vontade progressiva de desenvolvimento de centros de excelência, no curto, médio e longo prazo: i) definir as normas, critérios e indicadores

para a seleção dos centros de excelência; ii) reforçar a qualidade e a pertinência dos programas, do pessoal qualificado e das infraestruturas dos centros de excelência selecionados; e, iii) constituir redes de centros de excelência ao nível regional e do continente, reforçar os programas conjuntos de pesquisa e investigação, estabelecer laços de trabalho com instituições não africanas e desenvolver sistemas de ensino a distância para reforçar o ensino superior, ao nível regional e, nomeadamente, ao nível dos pequenos Estados.

300. Para além dos Centros de Excelência, o Plano focaliza um segundo eixo relativo ao desenvolvimento de infraestruturas em matéria de ciência e tecnologia: disponibilidade e capacidade de utilização das TIC, construção e reabilitação das instituições, expansão progressiva das infraestruturas e dos equipamentos.

301. O terceiro pilar diz respeito aos laços de colaboração com o setor produtivo como condição de base à implementação de sistemas de inovação: cartografia das necessidades e prioridades económicas dos países, em relação com a disponibilidade de especialistas, alianças estratégicas com os parceiros dos setores produtivos, com vista à integração da formação na empresa e nas instituições de ensino superior.

302. A iniciativa estratégica de enquadramento do desenvolvimento de competências nas prioridades de desenvolvimento dos países africanos, comporta, pelo menos, dois importantes desafios: a elevação da formação e da investigação africanas ao nível dos padrões internacionais mais elevados, assim como a possibilidade de desenvolvimento de setores de ponta e/ou altamente especializados que não podem ser sustentáveis à escala de um único país africano.

4.6. Aumentar a eficácia da cooperação norte-sul e sul-sul

303. A assistência técnica externa, nomeadamente na parceria entre Agências de desenvolvimento e Ministério da Educação e da Formação em África, no seio da ADEA, ocupa um lugar e joga um papel muito relevante no desenvolvimento das competências para a construção do futuro.

304. Verifica-se que depois de 2000, os países africanos progrediram de forma significativa na elaboração e na implementação de políticas de elaboração e desenvolvimento baseadas na análise e investigação. Não parece acontecer a mesma situação no que respeita à assistência técnica externa que não cessa de destacar que a sua ação é orientada para a redução da pobreza, o que ainda não se confirma. Por exemplo, a afetação de recursos para a educação não está diretamente orientada para os grupos mais marginalizados. Com efeito, apesar das manifestas desigualdades, a educação não tem privilegiado especificamente a alfabetização de mulheres, o desenvolvimento das competências das populações rurais e do setor informal, que constituem a maioria da população ativa e, ainda em menor grau, e a educação de segunda oportunidade para as crianças excluídas da escolaridade primária.

305. Torna-se imperativo que a assistência técnica externa consiga inverter esta tendência, tendo ainda em conta que as crises económicas que atualmente se verificam, podem vir a agravar a situação das populações desfavorecidas. Em 2010, da ajuda disponibilizada à África subsaariana na Cimeira do G 8 de 2005, em Gleneagles, foi apenas mobilizada menos de metade dessa verba (UNESCO, 2011) e diversas agências estão em vias de reduzir o número de beneficiários da sua ajuda, bem como, de forma drástica, o financiamento de parcerias globais, como é o caso da ADEA.

306. Por sua vez, fortaleceu-se a cooperação tradicional com os organismos bilaterais do Norte e os organismos internacionais, com a intensificação dos investimentos das economias emergentes, nomeadamente, a China, a Índia e o Brasil. É uma nova perspectiva prometedora, na condição de que o diálogo e a coordenação se reforcem no sentido duma melhor eficácia da assistência técnica externa. Na perspectiva do tema da Trienal, de desenvolvimento das competências chave, é fulcral o apoio ao sucesso das reformas. Com efeito, face aos desafios das políticas, das capacidades e do financiamento das reformas necessárias, a questão coloca-se relativamente ao posicionamento da assistência técnica externa e à forma de se poder tirar o melhor proveito possível. O reforço das capacidades parece ser um eixo privilegiado nas práticas das agências e nas experiências estudadas. Contudo, a avaliação dos resultados obtidos neste domínio, não evidencia a eficácia do reforço das capacidades nas modalidades de assistência em que se desenvolveu. Pelo contrário, as práticas de substituição e as formações no exterior apresentam uma tendência, respetivamente, de reforçar a dependência e favorecer a emigração de quadros e especialistas diplomados.

307. Por sua vez, os desafios colocados às capacidades de reforma dos países africanos evoluíram e orientam-se, atualmente, para a economia política das reformas (construção de consensos e governação em parceria e participativa), para o ajustamento dos sistemas de formação às problemáticas do desenvolvimento e às condições e fatores de implementação com sucesso das reformas.

308. As lições tiradas da experiência e os novos desafios com que se defrontam as reformas devem permitir o reposicionamento da assistência externa, de forma estratégica. Como no caso do desenvolvimento das competências através dos processos de aprendizagem, a assistência técnica ao reforço das capacidades terá uma maior eficácia através do apoio de especialistas nacionais, que se confrontam diretamente com os desafios colocados e permitindo a construção de competências através da ação. Com o mesmo objetivo estratégico de aprendizagem, a assistência técnica deve, também, apoiar-se em soluções partilhadas entre países que se confrontam com desafios similares, como são exemplo os polos de qualidade inter-países da ADEA. A auto-aprendizagem e a aprendizagem entre pares reforçam a autonomia e a responsabilidade dos intervenientes, preparando-os para a pesquisa de soluções e para a inovação em contextos problemáticos. O financiamento e o apoio técnico que acompanham estas iniciativas devem aumentar a eficácia a assistência externa no reforço das capacidades (Fredriksen, B., 2011).

4.7. Empresas multinacionais como agentes do desenvolvimento sustentável

309. África foi durante muitos anos e permanece, ainda, um exportador de produtos primários muito pouco ou nada transformados. Nesta matéria, África mantém-se um continente muito "cobiçado" pela riqueza dos seus recursos naturais. A progressão já anteriormente mencionada, dos investimentos diretos estrangeiros (IDE) com destino a África fortifica esta análise, na medida em que três quartos dos fluxos de IDE, durante os últimos 20 anos, dirigiram-se aos países produtores de petróleo e de outras riquezas minerais. Mas esta evolução serviu também para apoiar iniciativas regionais em matéria de desenvolvimento, nomeadamente, no domínio das infra-estruturas e do alargamento dos mercados existentes (CNUCED). Assim, é possível considerar que o investimento dos atores económicos estrangeiros possa tornar-se, a médio prazo, um fator de desenvolvimento sustentável em África, na condição de os responsáveis regionais e nacionais incentivarem esses atores a modificar de forma sensível, as suas modalidades de intervenção neste continente africano.

4.7.1. Incentivar as empresas multinacionais a dinamizar o tecido produtivo local

310. As empresas multinacionais multiplicam-se no continente africano. Assim, 800 empresas implantaram-se em África em 2007 e investiram 12 mil milhões de dólares americanos (Hugon, 2010). Estas empresas só podem ser agentes do desenvolvimento durável se elas forem para além da exploração e da exportação de recursos naturais e participarem na criação local de valor acrescentado, nomeadamente, inovações tecnológicas e empregos qualificados, em especial nas profissões e setores chave ao nível sub-regional, nacional e local. Uma tal alteração do papel, significa que essas empresas aceitam investir de forma a transformarem-se em polos de competitividade suscetíveis de apoiar África na sua integração no processo de produção mundial. "Para exercer os efeitos de atração e não de enclave, estas inserções devem articular-se com o tecido produtivo local" (Hugon, 2010). Esse é o objetivo prosseguido pela rede dos "Private Investors for Africa" (PIA), que agrupa nove grandes empresas de dimensão mundial e que decidiu investir em África e de se integrar numa dinâmica de desenvolvimento de atividades locais (criação de 161 400 empregos diretos e indiretos, em 2010), em vez de preferir uma dinâmica de exportação. Trata-se de desenvolver atividades industriais e de serviços, favorecendo as parcerias público/privadas, a integração regional e as trocas económicas intra-regionais.

4.7.2. Envolver as empresas multinacionais na identificação e produção das competências chave

311. A integração das multinacionais no tecido produtivo, regional, nacional e local, somente pode ter sucesso se for apoiada em competências e qualificações adaptadas ao contexto do mercado globalizado e, em consequência, numa política voluntarista de desenvolvimento das competências de base, profissionais e técnicas, dos seus trabalhadores e na sua responsabilização relativamente às ações e projetos a desenvolver no terreno pelos quadros locais.

312. Um inquérito realizado em 2011 pelo PIA, junto das empresas parceiras e presentes em solo africano, permite avaliar os desafios que as empresas multinacionais devem enfrentar para disporem das competências chave necessárias à sua integração positiva numa economia regional e local, cada vez mais competitiva. Possibilita, igualmente, uma modelização das funções positivas que devem desempenhar as multinacionais se quiserem passar de um papel de monopólio das riquezas a um papel de produtor e dinamizador de transferências tecnológicas, de riqueza e de valor acrescentado ao serviço do continente africano.

- **Primeira função: ser parte integrante das reformas de educação e de formação em curso**
As empresas multinacionais devem envolver-se no diálogo existente nos países relativamente às reformas do sistema educativo e contribuir para o desenvolvimento dos currículos, para a implementação das formações e para o seu financiamento;
- **Segunda função: apoiar a identificação das carências de competências chave**
As empresas devem apoiar o diagnóstico sobre os setores de atividade em que as competências chave são mais determinantes. Assim o inquérito PIA identifica os setores/profissões que registam, em particular, falta das necessárias qualificações: gestão e engenharia, artesanato, agricultura, setor financeiro e, ainda, construção;

- **Terceira função: apoiar a formar para as competências chave**

Trata-se de garantir o envolvimento das empresas na qualificação dos jovens e da população ativa, oferecendo lugares de formação no posto de trabalho, desenvolvendo uma parceria ativa com o sistema educativo e integrando no conjunto das suas iniciativas, o tecido económico local.

4.7.3. Responsabilizar as empresas multinacionais como membros plenos da parceria público/privada

313. Os resultados do inquérito ultrapassam, largamente, o grupo das empresas integrantes do PIA. Estes resultados colocam a questão de se saber qual a melhor forma de se criarem sinergias positivas entre os poderes públicos nacionais e os parceiros económicos, designadamente estrangeiros, com o objetivo de facilitar a aquisição das competências necessárias ao desenvolvimento económico e social. A criação de sinergias esteve no centro do processo preparatório da Trienal.

314. A reunião de 2011 do PQIP/DCTP, que reuniu os ministros e responsáveis públicos e privados de uma vintena de países do continente africano, sublinhou, de forma enfática, que somente uma concertação permanente entre os atores públicos e privados, nacionais e internacionais, bem como uma mobilização de todos os parceiros em redor do desenvolvimento económico e social, permitirá fazer aparecer uma visão pertinente, partilhada e eficaz das políticas e estratégias de obtenção das competências chave. Assim, importa que as empresas nacionais e multinacionais se insiram como atores efetivos nesta concertação e que lhe tragam a sua capacidade de se tornar parte integrante na definição da procura e na implementação da oferta de formação (PQIP/DCTP), 2011).

315. O Fórum de Consulta do setor privado e da sociedade civil chamou também à atenção para a urgência que havia, na ótica do desenvolvimento sustentável, para "a introdução de mudanças nas políticas, nos sistemas financeiros e institucionais, e para o estabelecimento de uma parceria que envolva os investidores estrangeiros, bem como outros atores da educação e da formação". Este envolvimento dos parceiros económicos é essencial, tal como sublinha o Fórum. Os governos não podem, sozinhos, assegurar o fardo da educação e da formação. Os investidores locais e os estrangeiros devem participar nesse objetivo, no quadro de uma parceria bem estruturada e bem organizada. "A parceria entre o governo e o setor privado, as autoridades locais, os prestadores privados de formação e os investidores estrangeiros devem trabalhar em conjunto com base num diálogo e uma responsabilidade partilhada e desta forma, potenciar o desenvolvimento de competências".

316. Não há qualquer sombra de dúvida, analisando todas estas constatações, que o papel das empresas multinacionais deve inserir-se nas mudanças de paradigma preconizados pela Trienal. Estas empresas devem abandonar o seu papel de predadoras de recursos primários e passar a ter um papel de dinamizadores do tecido económico local e, assim, participar numa responsabilidade efetiva na produção de competências chave de que África tem necessidade para defrontar com sucesso o contexto da mundialização.

5. PERSPETIVAS EM ABERTO: PASSOS PARA AVANÇAR

317. Tendo em conta as principais lições que se retiram dos estudos e das reflexões preparatórias, que opções estratégicas se desenham com vista a conduzir, de forma resoluto, para políticas e práticas de educação e formação ao serviço do desenvolvimento acelerado e durável de África?

318. A diversidade das situações africanas e a riqueza das experiências e reflexões analisadas, fornecem uma multitude de respostas possíveis. Tal sustenta a necessidade de se fazerem escolhas. Para o fazer, propõe-se que se tome em linha de conta a visão do futuro para África, o que implica perspectivas de desenvolvimento a longo prazo, e a orientação para o desenvolvimento sustentável, a partir duma transformação que impulse as ruturas e as reformulações derivadas do desenvolvimento de competências chave.

319. Estas perspectivas convergem para sociedades e economias africanas baseadas no saber e na inovação, em que a construção do futuro, em África e noutras partes, terá de ser, forçosamente, progressiva.

320. Para começar a avançar nessa direção, quatro opções determinantes podem ser identificadas:

- Desenvolver políticas estratégicas de educação e formação;
- Dinamizar um quadro estratégico de desenvolvimento das competências chave para a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento sustentável;
- Promover uma governação em parceria e participativa;
- Mobilizar os outros atores e os setores chave do desenvolvimento sustentável.

5.1. Desenvolver políticas estratégicas de educação e formação

321. As políticas e os sistemas de educação em África devem evidenciar uma rutura com a lógica de funcionamento para se reequacionar numa lógica de desenvolvimento. A mudança de paradigma - da oferta à procura - significa que a educação e a formação não devem estar ao serviço de elas próprias, mas sim do desenvolvimento sustentável e das suas componentes, que determinam as finalidades e os objetivos, de âmbito ecológico, económico, social, político e cultural.

322. Tendo em conta os desafios específicos que se colocam a África, a emergência de políticas estratégicas significa, em primeiro lugar, o alinhamento da educação e da formação aos motores do crescimento económico acelerado e sobre bases de sustentabilidade: produção de uma riqueza de mais alto valor acrescentado, aumento da produtividade do trabalho e da competitividade económica, formação de uma cidadania responsável e atuante, construção de sociedades inclusivas, promoção da estabilidade e da paz. Prosseguir, em simultâneo, estes desafios exigem engenho, eficácia e capacidade de inovação.

323. Assim, este alinhamento só terá êxito se se apoiar na base endógena de pertinência e de apropriação , integrando uma visão estratégica do papel que a ciência, a tecnologia e a inovação jogam no objetivo do desenvolvimento sustentável.

324. Os eixos fundamentais da reforma dos sistemas de educação e de formação, podem, assim, ser identificados da seguinte forma:

- Democratizar os sistemas de educação e de formação para uma orientação inclusiva que assegure o acesso e o sucesso de todos, eliminando todas as barreiras discriminatórias;
- Adequar, de forma holística, o desenvolvimento das competências para as exigências do desenvolvimento sustentável, as necessidades do crescimento económico, a procura do mercado de trabalho e as comunidades;
- Legitimar a missão da educação e da formação, redefinindo as finalidades dos sistemas e transpondo estas novas finalidades em perfis de competências e desenvolvimento de currículos;
- Inserir nestas finalidades a cultura, a história e as línguas africanas, a fim de os jovens poderem adquirir competências em conjugação com o seu património específico;
- Promover a nova cultura de aprendizagem que implica a tomada de opções sobre as competências e a aprendizagem ao longo da vida: aprender a aprender, a empreender, a inovar, a aplicar os saberes e a inovação para a resolução dos problemas do desenvolvimento, a tomar decisões esclarecidas, a realizar projetos, a aprender de forma sustentada e ao longo da vida;
- Situar a problemática do emprego no centro de todas as políticas económicas, educativas, sociais e culturais e associar o conjunto dos parceiros públicos, privados e a sociedade civil na elaboração dessas políticas, a fim de se poder combater e minimizar a situação explosiva do desemprego dos jovens e favorecer a aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento rico em emprego e em valor acrescentado;
- Integrar as línguas, as culturas, os saberes e as práticas das sociedades africanas como objeto e suporte das aprendizagens de forma a assegurar, no processo e nos objetivos, a pertinência e a apropriação locais e nacionais da educação e da formação.

325. Todas estas reformas se orientam para o desenvolvimento sustentável de África, baseado no conhecimento, na inovação e na aprendizagem ao longo da vida. Coloca, em primeiro lugar, a promoção da cultura científica (cf. educação para a ciência) como base da abordagem do desenvolvimento a todos os níveis, não somente dos sistemas de educação e formação, mas também da sociedade. Implica o desenvolvimento e a integração das TIC, quer como meio de facilitação e expansão da formação e da pesquisa e investigação, quer como setor crucial à economia do saber. Será necessária a implementação dum sistema de educação e de formação aberto aos jovens e aos adultos e dando-lhes as possibilidades de acesso real a um crescimento permanente dos seus níveis de competências e de qualificações.

326. A reestruturação dos sistemas que daqui resulta, faz ressaltar o papel central do ensino superior e da pesquisa e investigação na liderança das reformas e na influência exercida sobre as alterações a introduzir nos outros níveis para a promoção da ciência, da tecnologia e da inovação ao serviço das comunidades e da economia.

327. Para que o ensino superior e a pesquisa e investigação desempenhem o papel decisivo na direção da emergência de políticas e de sistemas de educação baseados na construção de economias e de sociedades africanas baseadas no saber e na inovação, eles próprios devem ser objeto de verdadeiras alterações:

- Romper com o academismo formal, integrando na formação e na pesquisa, efetivamente, as problemáticas do desenvolvimento com que se defrontam as comunidades locais, as regiões, os países, o mundo económico e profissional e o continente africano no contexto da mundialização;
- Desenvolver e planificar um quadro estratégico e operacional de diferenciação e de articulação que reestruture os sistemas e os sub-sistemas de ensino superior, de forma a assegurar a sua convergência e a sua complementaridade com as prioridades do desenvolvimento sustentável;
- Estabelecer parcerias estratégicas com o setor privado, as autoridades e as comunidades locais para determinar a procura, interagir com ela e fazê-la participar na implementação e avaliação dos programas, nomeadamente através de projetos conjuntos;

328. Promover, com o conjunto dos parceiros, sistemas nacionais de inovação, não só com o objetivo de difundir a cultura da inovação, mas sobretudo para traduzir os resultados da pesquisa em práticas e tecnologias inovadoras, úteis e utilizáveis para o desenvolvimento das empresas da economia, a utilização racional dos recursos naturais, a proteção do ambiente e o bem-estar da sociedade.

329. Em síntese, as políticas a empreender devem fundamentar-se numa visão de longo prazo e estar ao serviço das prioridades definidas para as estratégias de desenvolvimento, em termos de desafios a ultrapassar, aspetos positivos a valorizar e problemáticas a resolver. Tendo em conta o papel atual e futuro da ciência, da tecnologia e da inovação no desenvolvimento, as políticas estratégicas devem caminhar no sentido da construção de economias e sociedades baseadas no saber. Contudo, elas devem fazê-lo em relação estreita com a base de apropriação local dos contributos científicos e tecnológicos, de forma a garantir a sua pertinência e a sua eficácia nos contextos específicos e a abrir e dinamizar as culturas que constituem essa base endógena.

Eixos Estratégicos das reformas dos sistemas de educação e de formação na perspetiva dos jovens

Fórum de Rabat, Outubro de 2011

- Os dirigentes dos países devem conceber uma visão do futuro em África e um projeto educativo de longo prazo, com o objetivo de que os jovens de onde vêm, onde eles estão e para onde eles vão, possam desempenhar plenamente o seu papel;
- A cultura, a história e as línguas africanas devem ser colocadas no centro do desenvolvimento da educação e da formação, com o objetivo de que os jovens adquiram as competências em ligação estreita com o seu património específico;
- A educação para a cidadania, a ética, e os direitos humanos devem fazer parte integrante dos programas de formação e permitir a abordagem dos problemas reais das sociedades africanas, como a corrupção e outros comportamentos a combater;
- O emprego deve ser colocado no centro de todas as políticas sociais, culturais e económicas;

- Os poderes públicos devem incitar as empresas a envolverem-se ativamente no desenvolvimento de formações em alternância ou em aprendizagem, em todos os níveis, o que permitirá combinar formação e experiência de trabalho, reforçando, assim, as probabilidades de empregabilidade dos jovens;
- Os jovens convidam todos os atores públicos e privados a investir fortemente nos domínios formais, não formais e informais de educação e de formação, de forma a que a geração de hoje, que enfrenta grandes dificuldades de inserção, não venha a ser uma geração sacrificada.

5.2. Promover um quadro estratégico nacional e continental de desenvolvimento das competências

330. O processo preparatório da Trienal permitiu fortemente evidenciar a importância de levar a cabo, ao nível nacional, mas igualmente, ao nível do continente africano, um quadro estratégico de desenvolvimento das competências. Esse quadro deve ser elaborado com o conjunto das forças vivas do país, designadamente, o setor privado, a sociedade civil e os representantes dos jovens. Deve dar lugar, se possível, a uma partilha de experiências e a uma concertação com os outros países da sub-região ou da região. O exemplo dos PQIP mostra bem como é útil para cada país, entrar numa cooperação inter-países no que respeita às políticas e às práticas de educação e de formação.

331. O quadro estratégico deve integrar uma visão de longo prazo do desenvolvimento económico e social que estipule os objetivos prioritários de desenvolvimento do país e determine o papel que deve ocupar a educação e a formação, enquanto meios privilegiados de aceleração do crescimento e de combate à pobreza.

332. O quadro estratégico deve adotar uma carta de valores contratuais, analisados no quadro do processo preparatório da Trienal, que determine a sua legitimidade e a sua eficácia: uma parceria público/privado implicando o conjunto dos atores envolvidos em todas as etapas desde a conceção, a implementação até à avaliação; uma descentralização das decisões, das ações e dos meios indo desde a autonomia até à co-gestão e à gestão delegada dos percursos e dispositivos; um equilíbrio das políticas e dos meios entre resultados e equidade; uma equivalência dos modos de aquisição e de reconhecimento dos conhecimentos, competências e qualificações.

333. O quadro estratégico deve ser transcrito num documento de política nacional, sub-regional e/ou regional de educação e de formação e num plano operacional de curto e médio prazos. Trata-se de agir de forma a que o desenvolvimento das competências esteja no âmago das ações levadas a cabo, tanto pelo setor público como pelo setor privado e pela sociedade civil, para promover o desenvolvimento sustentável.

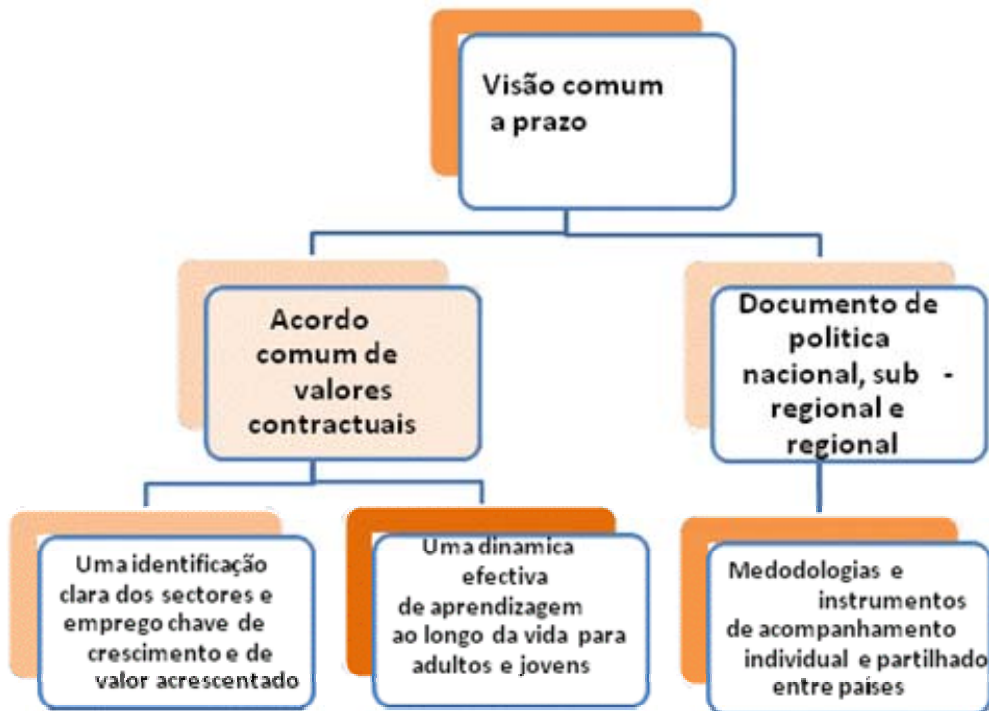
334. O quadro estratégico deve comportar uma identificação clara dos setores prioritários e das profissões determinantes para o crescimento e de alto valor acrescentado e dar lugar à elaboração e implementação, em parceria com o mundo económico e profissional, de percursos e dispositivos de educação e de formação que respondam às necessidades de competências desses setores e profissões chave.

335. O quadro estratégico deve responder às necessidades de aumento de competências do conjunto da população ativa e preconizar que os jovens à procura de emprego e os adultos ativos possam entrar numa dinâmica efetiva de aprendizagem ao longo da vida.

336. O quadro estratégico necessita, para ser eficaz, de afinar as metodologias e instrumentos de acompanhamento: observatórios de emprego e de formação profissional, meios de diagnóstico e de análise de necessidades, uma engenharia estruturada e operacional de abordagem pelas competências, critérios pertinentes e estruturas de avaliação e de melhoria dos resultados visados. O quadro estratégico deve, por fim, apoiar-se num quadro conceptual e operacional, que dê a possibilidade aos sistemas de educação e de formação de criarem as condições ótimas para o desenvolvimento sustentável:

- implementação efetiva dum tronco comum de competências baseada, por um lado, no conjunto das competências para a vida, sociais, profissionais e de cidadania e, por outro, no direito efetivo de todos, e nomeadamente os adultos, de adquirirem esse tronco comum de competências ao longo de toda a vida;
- O reconhecimento do desenvolvimento das competências técnicas e profissionais como sendo um dispositivo de valor idêntico a outros dispositivos escolares e permitindo aceder, por meios e passerelles a criar ou a reforçar, a todos os níveis do sistema educativo;
- A criação e a implementação, pelo ensino superior, de polos nacionais e regionais de inovação e de competitividade. As universidades e outros estabelecimentos de ensino superior devem, nesta perspetiva, tomar em linha de conta e valorizar o saber e a cultura endógena e, deste modo, empreender uma verdadeira revolução científica e técnica no continente africano.

Figura 5 Um quadro estratégico nacional e do continente africano de desenvolvimento das competências



5.3. Governação em parceria e participativa

337. Não podem existir verdadeiras políticas estratégicas sem o envolvimento das comunidades, da sociedade civil, do setor privado e dos outros atores e parceiros da educação e do desenvolvimento. A governação em parceria e participativa tem, precisamente, o objetivo de os integrar na conceção, implementação, acompanhamento, gestão e avaliação das políticas e das práticas, de forma a ter-se em linha de conta as suas preocupações, as suas necessidades, os seus pontos de vista, os seus conhecimentos e a sua experiência.

338. Foi já sublinhada, anteriormente, a importância crucial da construção de um consenso em torno da garantia de continuidade das reformas. A governação em parceria permite, ainda, mobilizar os recursos da educação e da formação na sociedade e na economia, reforçar a pertinência e eficácia externa das aprendizagens e prosseguir uma estratégia em que a educação e a formação são de extrema relevância para todos e não só para o governo.

339. Tendo em vista a Trienal, os representantes das organizações da sociedade civil e do setor privado produziram uma mensagem para que os países africanos instaurem essa governação em parceria sob a forma de uma Carta.

Mensagens Chave dos atores do setor privado e da sociedade civil

- O desenvolvimento sustentável em África exige uma visão comum do futuro do continente e de cada país, elaborada com o conjunto dos atores relevantes.
- Cada país deve adotar um quadro estratégico de desenvolvimento das competências e uma carta de governação que institua uma parceria efetiva e transparente entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil.
- Tudo se deve fazer para encorajar a cooperação e troca de experiências entre os atores africanos da educação e da formação, dado que os seus desafios, expectativas e necessidades são comuns.
- A reforma do sistema de educação e de formação é o motor da mudança.
- Com o objetivo de compensar as insuficiências dos sistemas africanos de formação, é vital que para facilitar as relações entre os parceiros públicos e privados, se adote uma boa governação apoiada no rigor, na equidade e na transparência entre os parceiros.

340. Para além dos princípios enunciados, os estudos apontam exemplos de governação em parceria e participativa em todos os níveis dos sistemas de educação e de formação:

- Construção de consensos entre os atores e parceiros do desenvolvimento das competências técnicas e científicas, ao redor de quadros nacionais de política;
- Distribuição adequada e coordenada dos papéis e responsabilidades na elaboração, distribuição e financiamento dos programas, no quadro das parcerias público-privadas;
- Sistemas de informação e observatórios sob gestão partilhada, de forma a melhor se conhecer o mercado de trabalho e facilitar a transição da formação ao emprego.

341. Todas estas conclusões conduzem ao apelo a que se promova, em cada país, uma Carta de governação em parceria e participativa, que deve:

- Fixar as orientações, os objetivos e os princípios duma governação em parceria;
- Definir o campo das parcerias e distribuir, adequadamente, os papéis e responsabilidades;
- Dinamizar e implementar o quadro institucional, os órgãos e o funcionamento, tornando operacionais as parcerias e a participação;
- Definir os dispositivos que permitam realizar balanços periódicos e ajustamentos, quando necessário.

5.4. Mobilizar outros atores e setores chave do desenvolvimento sustentável

342. Se a aquisição de conhecimentos, competências e qualificações é uma condição necessária para que se promova o desenvolvimento sustentável, é evidente que a garantia desse desenvolvimento depende dum certo número de fatores que derivam da pluri-dimensão do conceito de desenvolvimento sustentável e também, da internacionalização das políticas, neste domínio.

5.4.1. A educação e a formação, condição necessária para o desenvolvimento sustentável

343. A educação e a formação ao serviço do maior número possível de cidadãos africanos são a garantia que o continente africano dará o máximo de oportunidades para dominar o seu próprio futuro e entrar no círculo virtuoso do desenvolvimento, que produzirá riqueza, garantindo, para a

geração futura, um modo de crescimento respeitador do ambiente e gerador duma sociedade baseada nos valores da inclusão, da solidariedade e da paz.

344. Mas uma tal visão deve ter em conta o facto de que a interdependência das políticas económicas, financeiras, climáticas e sociais, tendo como horizonte o futuro, situa as reformas dos sistemas de educação e de formação num quadro estratégico mais vasto que o de um projeto de sociedade de um país ou de um continente. Assim, é necessário que essas reformas sejam concebidas como parte integrante de um plano de ação global e associando, na sua implementação, o conjunto dos responsáveis nacionais e internacionais que intervêm no domínio global do desenvolvimento, mas também os diversos atores no terreno encarregados da sua execução.

345. A educação e a formação não serão verdadeiramente eficazes se não forem entendidas como elementos facilitadores duma ação de transformação económica, social e cultural. Mas, ao mesmo tempo, elas devem estar no âmago dessa transformação e conferir-lhe todo o sentido: o do desenvolvimento que não será sustentável se não abranger o acesso equitativo de todos ao saber, saber fazer, saber estar e saber tornar-se, como um elemento estruturante do sucesso das políticas atuais e futuras.

5.4.2. Por um pacto do continente africano ao serviço do desenvolvimento sustentável

346. Os problemas do desenvolvimento sustentável colocam-se ao nível de cada país, mas a interdependência da partilha global de riquezas e a interconexão duma governação cada vez mais mundializada, fazem com que nenhum país africano possa, por si só, decidir e prosseguir um desenvolvimento económico que seja, simultaneamente, ecológico e social, garantindo eficácia em termos da luta contra a pobreza. O objetivo fixado nesta Trienal, que é o de se integrar e mutualizar as políticas e os meios de educação e de formação para promover o desenvolvimento sustentável, exige, portanto, que cada país e mais largamente o conjunto do continente africano, estejam de acordo sobre os instrumentos de regulação comuns e suscetíveis de garantir a eficácia e a pertinência.

347. Trata-se de situar a aquisição de conhecimentos, competências e qualificações chave num conjunto coerente de decisões e de práticas, que interliguem de forma inseparável, o crescimento económico, a preservação dos recursos naturais, a inclusão de todos no mercado de trabalho e a construção duma sociedade solidária e diversificada. Os sistemas de educação e de formação não atingirão os seus objetivos se as reformas não se inserirem nas perspetivas dum pacto do continente africano que assegurará, para os anos futuros, um modelo de desenvolvimento sustentável que transcenda os egoísmos nacionais e que garanta a integração com sucesso de África numa visão planetária de interesse geral (Brunel, 2010).

Bibliografia

- Ackers, J. and Hardman, F.(2001). Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools. Compare: A Journal of Comparative and International Education. Vol. 21, no. 2, pp. 245-61.
- ADEA ST1, (2011), synthèse sur le sous-thème 1 préparé pour la Triennale 2012
- ADEA ST2, (2011), synthèse sur le sous-thème 2 préparé pour la Triennale 2012
- ADEA ST3a, (2011), 1ere version de la synthèse sur le sous-thème 1 préparé pour la Triennale 2012
- ADEA ST1, (2011), 1ere version de la synthèse sur le sous-thème 1 préparé pour la Triennale 2012
- AfDB (2011), Africa in 50 Years's Time. The Road towards inclusive growth. Tunis.
- AFD (2010), Compte-rendu de la réunion du GEFOP du 20/10/2010. Document non publié. Paris.
- Anna, K., Mohohlo, L.,and alii, (2010), Africa Progress Report 2010. Johannesburg.
- Banque mondiale, CMI et AFD (2011), Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Paris.
- Assignon, E. and Roy, L. (2011). Analyse de l'expérience du collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB). ADEA Working Document for Triennale 2012
- Attali, J.,(2006) ; Une brève histoire de l'avenir, Fayard
- Brunel, S.,(2010), Le développement durable. Paris.
- Bundtland, G.H., Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Genève.
- CNUCED, (2009), L'enquête annuelle sur les tendances de l'investissement international 2009-2011.
- Coquery-Vidrovitch C., (2010), Petite histoire de l'Afrique. Paris.
- Declaration de Jomtien, (1990), Déclaration de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990
- Duflo, E., (2010), Le développement humain. Lutter contre la pauvreté (I). Paris.
- Fick, D., (2007), Africa: Continent of Economic Opportunity. Johannesburg.
- Fredriksen, B., (2011), Education Ressource Mobilization and Use in Developing Countries: Scope for Efficiency Gains through more Strategic Use of Education Aid, in Results for Development Institute R 4 D, August, 2011
- Gorjestan, N.(2000) : Les savoirs endogènes pour le développement : défis et opportunités, Banque mondiale
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy, in International Journal of Science Education, 29(11), 1347-1362
- Hugon, Ph., (2000), Prospective de l'Afrique subsaharienne, in Futuribes No 257, octobre, 2000
- Hugon, Ph., (2010), Géopolitique de l'Afrique. Paris.
- Hugon, Ph., (2010), Les nouveaux acteurs de la coopération en Afrique. Revue internationale de politique de développement. Paris.

Institut de statistique de l'UNESCO (2011), Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne, relever les défis de l'expansion, de la qualité et de l'équité. Montréal.

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2012). Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines. IDRC. Ottawa

Konaté, M., (2010), L'Afrique noire est-elle maudite ? Paris.

Leridon, M., (2010), L'Afrique va bien. Paris.

Malard, Ch., Klein-Bourdon, Fl., (2010), L'émergence de l'Afrique. Paris.

McKynsey Company (2010), Lions on the move: The progress and potential of African economies. Mackynsey Global Institute.

Mkandawire, Th., (2009), Running while other walk: knowledge and the challenges of Africa's development. LSE. London.

Nations Unies (2011), Rapport des objectifs pour le Millénaire.

NORRAG (2007), Technical and Vocational Skills Development, NN 38, Policy Brief.

PIA , (2011), Assessment of current learning and skills gaps within PIA companies. Brussels.

Piolanti, L., et De Herdt, S., (2010/2011), Fracture numérique, Afrique : bilan et des lieux. Humanitarian Techno Pole. Paris.

Pôle de Dakar/ Banque mondiale (2005), Rapport d'Etat du système éducatif ivoirien. Washington.

Rapport ADEA, (2011), Pôle de qualité inter-pays sur le développement des compétences techniques et professionnelles (PQIP/DCTP). Tunis.

Rapport ADEA, (2011), Forum de consultation du secteur privé et de la société civile. Tunis.

Sévérino, JM., Ray, O., (2010), Le temps de l'Afrique. Paris.

ROCARE, (2009), Recueil des bulletins d'information du PanAF. Université de Montréal.

Société Générale (2010), En 2050, l'Europe sera-t-elle encore une puissance économique? Paris.

Nations-Unis (2005), Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI). Tunis.

The World Bank , (2011), Financing higher education in Africa. Washinton.

Thurrow, L., (1994), New game, new rules, new strategies, in RSA Journal vol. CXLII No 545, 1994

UIL (2011), Draft on the UNESCO guidelines for the RVA of the outcomes of Non formal and Informal learning. To be published. Hamburg.

UNESCO, (2000), Rapport mondial sur l'éducation, (Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000). Paris.

UNESCO (2011), Rapport mondial de suivi sur l'EPT. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Paris.

UNESCO INSTITUTE of STATISTICS (2011), Financing education in Sub-Saharan Africa. Montreal.

UNION AFRICAINE (2006), Charte de la renaissance culturelle africaine, Khartoum

UNION AFRICAINE, (2009), Plan stratégique 2009-2012, Ethiopie

UNION AFRICAINE-NEPAD, (2007), Plan d'action consolidé en science et technologie, Pretoria

Walther, R., Savadogo, B., (2009), Les coûts de formation et d'insertion professionnelle. Les conclusions d'une enquête terrain en Côte d'Ivoire. AFD. Paris.

Walther, R., Savadogo, B., (2010), Les coûts de formation et d'insertion professionnelle en au Burkina Faso. AFD. Paris.

Young, A., (2009), The African Growth Miracle. LSE. London.