Harmonisation, Quality Assurance and Accreditation in Africa

HAQAA3

Global Gateway

Co-funded by the European Union

African Union

SÉRIE HAQAA-3 DE DOSSIERS SOBRE POLÍTICAS relativas à Integração Continental e Regional no Ensino Superior em África

Dossier de Políticas n.4

NEM "ENSINAR-E-APRENDER" NEM "APRENDER-E-ENSINAR". A VERDADEIRA QUESTÃO É "QUE ENSINO PARA QUE APRENDIZAGEM"

Ramon Torrrent

1 de janeiro de 2024, Ano da Educação da União Africana

Nota: Os dosssiers das políticas do HAQAA são redigidos no âmbito do HAQAA-3, mas envolvem apenas os seus autores. Ramon Torrent é o Presidente da OBREAL Global.

Os Dossiers são de acesso livre e podem circular livremente. No entanto, de um ponto de vista epistemológico, são sempre "trabalhos em curso", abertos à crítica e à revisão

OBREAL

Association of African Universities

Association des Universités Africaines

اتحاد الجامعات الأفريقية

DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst German Academic Exchange Service

enqa. European Association for Quality Assurance in Higher Education

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 2

A CONCEPÇÃO TRADICIONAL: A TÓNICA NO ENSINO E O ENSINO PARA A OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA .....**Error! Bookmark not defined.**

A CONCEPÇÃO INOVADORA: CENTRAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. O QUE APRENDER (E COMO) NO ENSINO SUPERIOR E COMO É QUE UMA NOVA ABORDAGEM PODE CONTRIBUIR PARA DAR UMA RESPOSTA? .....**Error! Bookmark not defined.**

CONCLUSÃO: NOVAS IDEIAS SOBRE CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM PROVENIENTES DE ÁFRICA..... 9

INTRODUÇÃO

Críticas à abordagem de ensino e aprendizagem

Com demasiada frequência, o ensino e a aprendizagem são apresentados e discutidos como se das duas faces da mesma moeda se tratasse. Esta abordagem é completamente incorrecta:

- A maior parte, e provavelmente a mais importante, da nossa aprendizagem não é o resultado de qualquer processo de ensino: vai desde a aprendizagem da nossa língua maternal, quando somos crianças, até ao que aprendemos sozinhos, estudando e lendo materiais, ou no trabalho, aprendendo fazendo, através do que aprendemos com colegas e amigos.
- O que importa para a sociedade é o que as pessoas aprendem, não o que lhes é ensinado.
- E, finalmente, a abordagem de ensino-aprendizagem acarreta o perigo de conceber o processo de aprendizagem como algo linear, que tem um início e um fim, quando, de facto, o (bom) processo de aprendizagem é em espiral: o seu alargamento leva a uma revisão do que foi aprendido anteriormente e a uma melhoria/aprofundamento/aprimoramento do mesmo. Isto implica que o professor deve permanecer sempre um aprendiz (uma ideia bastante óbvia que demasiados professores tendem a esquecer[1]).

Colocar a questão correcta: que ensino para que aprendizagem?

Assim, a abordagem correcta não é a de estabelecer uma relação biunívoca entre o ensino e a aprendizagem (biunívoca no sentido de que uma determinada aprendizagem corresponde a um determinado ensino e vice-versa, o que, como já foi dito, não é de todo o caso), mas a de discutir **que ensino para que aprendizagem**: que aprendizagem pode ser facilitada pela atividade de ensino (aprender algo que, através do ensino, pode ser mais bem obtido e com uma menor utilização de recursos produtivos do que por outros meios).

Ao discutir esta questão, nunca devemos esquecer um primeiro elemento de resposta que está fora do objetivo deste Dossier: Um dos principais objectivos da educação (em todos os níveis de ensino) é a doutrinação ideológica, seja ela considerada positivamente (como instrumento essencial de transmissão dos principais valores sociais) ou negativamente (como instrumento

[1] Portanto, isto vai muito para além do que afirmar a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida no sentido da aquisição de novos conhecimentos. Significa que nunca acabamos por "saber completamente alguma coisa". E se alguém se opõe a que se diga que sabemos "completamente" que "2+2 = 4", deveria estudar um bom texto sobre os fundamentos da lógica matemática para descobrir que isso não é verdade: não sabemos completamente o que essa identidade implica

essencial para conseguir a conservação da ordem social, económica e política existente, com as suas injustiças e desigualdades).

Qualquer que seja a resposta à pergunta, há uma conclusão que deve ser necessariamente aceite: o papel do professor não é (não se trata de uma prescrição, mas de um facto) o de ser um fornecedor monopolista de conhecimentos; os aprendentes têm à sua disposição um vasto leque de fontes de conhecimento, que utilizam (e devem utilizar) a todo o momento e que, muitas vezes, são mais eficazes do que qualquer ensino.

É muito mais útil olhar para o (bom) professor como um orientador/ajudante/tutor que ajuda os alunos a adquirir conhecimentos. No que se segue, utilizarei a terminologia "ensinar/professor" e "aprender/aprendentes" quando me referir às duas actividades genéricas respectivas; e utilizarei "docente/professor" e "estudante" quando me referir aos papéis no quadro institucional padrão das IES.

Reconsiderar o quadro do ensino superior

O presente dossier centra-se no ensino superior. Então, que ensino para que aprendizagem no ensino superior? Para discutir esta questão, é útil começar com a distinção tradicional das três principais funções da Universidade: Ensino, Investigação e Serviço Comunitário - ou qualquer conceito semelhante, incluindo, em particular, a transferência de conhecimentos fora do canal de ensino estabelecido -. Neste contexto, "ensino" significa o ensino em programas formais/institucionalizados; e "serviço comunitário" pode incluir actividades formativas específicas não incluídas em programas formais.

Esta discussão é, frequentemente, toldada porque alguns factos muito essenciais não são, normalmente, tidos em consideração:

- Muitas universidades (e IES em geral) não dispõem dos recursos necessários para efetuar uma investigação significativa (e menos ainda uma investigação que aspire a atingir a "excelência").
- Muitos professores que são bons em investigação são maus professores; e, inversamente, pode haver professores do ensino superior que são bons a ensinar mas que não são investigadores.
- Uma IES pode ser muito boa na transferência de conhecimentos (servindo a comunidade que a rodeia) mesmo que não seja produtora de novos conhecimentos através da investigação.
- O pessoal das IES (incluindo, em particular, docentes e investigadores - e docentes/investigadores) não é, necessariamente, detentor da melhor qualidade possível. Um bom número dos melhores licenciados é atraído por oportunidades profissionais fora da Universidade e não envereda pela carreira académica (em especial nas últimas décadas e, provavelmente, no futuro). Por conseguinte, temos de discutir a política do ensino superior partindo do princípio de que os docentes/investigadores não serão, em média, "excelentes"; serão, no máximo, como em qualquer profissão, "normais". Esta consideração é extremamente importante no contexto da discussão sobre "ensino e aprendizagem", mas não é abordada na maior parte da literatura sobre o ensino superior. Reforça a solidez do ponto de vista de que, uma vez que os professores não são os melhores especialistas mundiais nas suas disciplinas, deveriam continuar a ser (mas, na realidade, não olham para si próprios) tanto aprendentes como professores.

É por isso que a primeira função da Universidade (o ensino) pode e deve ser estudada em si mesma, reconhecendo as suas ligações com as outras funções, mas sem a tornar uma variável dependente delas, em particular da segunda - a investigação -. Isto mudaria se a segunda função fosse reafirmada, ou redefinida, como deve ser, como "Investigação e **Inovação**". De facto, a promoção da inovação e de um espírito inovador não requer a enorme quantidade de recursos que a investigação (pelo menos a maioria das áreas de investigação) exige, embora dê, certamente, um objetivo ao ensino. Colocar a inovação no centro das actividades do ensino superior é, além disso, uma abordagem muito promissora que abrangeria as três funções ou missões tradicionais das universidades (uma vez que a promoção da inovação é, provavelmente, a melhor forma de prestar "serviço comunitário"). A discussão deste argumento ultrapassa o âmbito da presente comunicação e merece uma comunicação e uma análise próprias. Esta análise deverá abranger a ação das IES tanto a nível doméstico/nacional como a nível internacional, e contribuir para a capacitação das Universidades enquanto agentes de desenvolvimento.

A CONCEPÇÃO TRADICIONAL: A TÓNICA NO ENSINO E NO ENSINO PARA A OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA

Ensino para um diploma com efeitos profissionais

Durante séculos,[2] principalmente nas universidades continentais europeias,

- **a tónica tem sido colocada no ensino e os principais atores têm sido os professores;** são eles que decidem o que deve ser aprendido (ou seja, o que ensinam) e como (assistindo às suas aulas e estudando os seus manuais).
- E **os cursos (as unidades de ensino)** eram componentes de um **currículo** que conduzia a **um diploma académico** com **efeitos profissionais.**

Os melhores exemplos desta abordagem são a organização de diplomas bem consolidados que conduzem a efeitos profissionais, tal como estavam organizados quando estudei, na segunda metade da década de 1960, em Espanha. A situação era (e é) bastante semelhante na maioria dos sistemas europeus continentais (e, receio, na maioria dos sistemas africanos); e não tanto nos anglo-americanos, onde tem havido, historicamente, uma dissociação muito maior entre diplomas académicos e habilitação para actividades profissionais.

- Estava inscrito em algo que fazia sentido porque combinava o diploma académico e o direito profissional.
- Este diploma era objeto de apropriação por uma corporação de académicos que concebia um currículo e o distribuía em componentes: os cursos (estes académicos controlavam também, na prática, a regulação estatal dos currículos, quando existia). Os cursos faziam sentido porque, **no seu conjunto**, permitiam obter o diploma com efeitos profissionais: Qual teria sido o sentido dos cursos de Direito Civil (I) ou de Direito Penal (I) se
    - não fossem seguidos pelo Direito Civil (II), (III), (IV) ou pelo Direito Penal (II)),

[2] Não tanto quando as Universidades nasceram na Idade Média e a sua concepção como "Universitates", ou seja, comunidades de académicos, tanto estudantes como professores, estava muito mais próxima da realidade do que nos séculos XIX e XX.

- e não fossem constituintes do diploma?

Nenhum. O mesmo argumento aplica-se à maioria dos outros diplomas (desde as diferentes "Químicas" (Orgânica, Inorgânica, Analítica, etc.) das Faculdades de Química, até às "Microeconomia I, II e III" e "Macroeconomia I, II e III" das Faculdades de Economia.

Uma concepção muito resiliente

Esta concepção foi posta em causa com a introdução de uma distinção entre cursos "obrigatórios" e cursos "opcionais", distinção contestada pela corporação académica, a menos que se provasse (ou conseguisse) que a nova combinação de cursos obrigatórios e opcionais garantia as mesmas saídas profissionais (e de rendimento) que a anterior.

A introdução do sistema de créditos implica um enfraquecimento ainda maior dessa concepção, uma vez que contribuiu para que os cursos se tornassem não só componentes de um diploma, mas também componentes de diferentes diplomas.

O Processo de Bolonha pode e deve ser objeto de críticas, mas não há dúvida de que deu um golpe nessa concepção,

- Sublinhar a distinção entre competências e aptidões / capacidades (seja em que termos for), uma distinção que permite questionar se as competências adquiridas nos diferentes cursos fazem sentido em termos das capacidades que se adquirem. Uma distinção que, na prática, era muito bem conhecida pelos estudantes de Direito do meu tempo, por exemplo. Sabíamos bem que a maior parte do que estudávamos nos diferentes cursos do currículo de Direito (as competências, em princípio) era completamente inútil (e podia ser, e era, de facto, muito rapidamente esquecido porque não nos conferia qualquer capacidade) para além de nos permitir obter o diploma académico com efeitos profissionais. Reflectindo sobre o assunto, depois de muitos anos de vidas profissionais diferentes, descobrimos que a única coisa realmente importante que aprendemos não foi ensinada em nenhum curso: uma compreensão do "que é o Direito" e como funciona e, em particular, que uso (correto, mas também muitas vezes errado) se pode fazer dele.[3].
- E facilitar a dissociação entre os diplomas académicos e os diplomas "oficiais" com efeitos profissionais.

No entanto, o processo de Bolonha, lançado por alguns Estados-Membros da UE e depois alargado a todos eles e a países fora da UE, fundiu-se, na prática, com o sistema ECTS, lançado pela Comunidade Europeia (atualmente União Europeia - UE) muito antes de Bolonha. Em resultado desta fusão, o processo de Bolonha tornou-se, aos olhos de muitos, apenas "um sistema contabilístico". Foi assim que um Secretário da Educação em Espanha me definiu o Processo de Bolonha, há alguns anos. E, muito mais importante, é assim que é utilizado por muitos funcionários e autoridades das IES. Além disso, a experiência mostra que a corporação dos professores está extremamente bem dotada para traduzir em diferentes línguas (cursos/disciplinas/créditos) as mesmas práticas académicas. Um estudo comparative, que ainda está por realizar, poderia e deveria analisar as reformas introduzidas no quadro do processo de

[3] Um pouco à semalhança da definição de “cultura” como sendo tudo aquilo que foi retido depois de se ter esquecido tudo o que foi nos foi ensinado.

Bolonha a partir desta perspetiva: até que ponto a verdadeira reforma está por detrás das mudanças formais na organização (ou melhor: na descrição) dos programas académicos?

Nesta abordagem tradicional, tão resistente, os créditos (vistos na perspetiva dos estudantes) têm o mesmo significado que os antigos cursos de disciplinas específicas: permitir que os estudantes obtenham um diploma que os habilite a entrar no mercado de trabalho. De facto, e ignorando o que diz a literatura sobre o assunto, os estudantes continuam a "ver" (e a viver) como se viam e viviam as disciplinas antigamente: como um número de horas lectivas.

A CONCEPÇÃO INOVADORA: CENTRAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. O QUE APRENDER (E COMO) NO ENSINO SUPERIOR E COMO É QUE UMA NOVA ABORDAGEM PODE CONTRIBUIR PARA DAR UMA RESPOSTA?

A necessidade de uma nova abordagem

Uma abordagem completamente nova pode e deve ser desenvolvida, centrando-se no processo de aprendizagem. É **nova** porque vai contra a abordagem tradicional centrada no ensino que, apesar de ter sido enfraquecida e questionada, continua a prevalecer nas Instituições de Ensino Superior (IES) devido ao poder que nelas exerce a corporação dos professores. Por isso, deve ser discutida muito mais na perspetiva de uma reforma a ser introduzida do que como algo que pode ser estudado a partir da experiência.

A nova abordagem vai muito mais longe do que a maioria das interpretações da retórica "centrada no estudante", em voga e, em princípio, bem acolhida, que continua ancorada na abordagem "ensino e aprendizagem" (simplesmente invertida como "aprender e ensinar" ou "ensino e aprendizagem centrados no estudante"). Para começar, a nova abordagem deve, certamente, distinguir entre professores e estudantes, porque se trata de dois papéis sociais distintos; mas estes dois papéis devem tornar-se instrumentos de um **único** processo e objetivo: o da aprendizagem (não só dos estudantes mas também dos professores). E mesmo a distinção entre professores e estudantes poderia ser questionada se recordássemos a prática, muito antiga. de utilizar estudantes mais velhos/avançados como tutores dos mais novos, de modo a que os estudantes se tornem professores[4].

A nova abordagem tem como ponto de partida uma ideia muito simples que, de forma significativa, está ausente da maior parte da literatura sobre o tema: os estudantes não aprendem porque são ensinados: aprendem porque (e se) estudam: o ensino é simplesmente um dos instrumentos para o seu estudo. E os estudantes que aprendem mais fazem-no porque, com níveis iguais de inteligência inata e desenvolvida, se esforçam mais por estudar os diferentes materiais à sua disposição, quer sejam fornecidos pelos professores ou não. E os alunos que se esforçam mais, fazem-no porque têm uma motivação mais forte. Se alguém concluir deste argumento que a melhor reforma possível do ensino superior é aquela que aumenta a motivação dos estudantes (e o rigor e a auto-disciplina), eu concordo plenamente. Em todo o caso,

[4] O leitor pode encontrar na Internet um interessante artigo, muito curto, sobre a história relacionada com este tema: https://www.history.com/news/in-early-1800s-american-classrooms-students-governed-themselves

aumentar a motivação, o rigor e a autodisciplina dos estudantes deve continuar a ser um objetivo essencial de qualquer reforma do ensino superior.

Partindo do princípio de que os estudantes permanecem normalmente inscritos nas IES durante um período relativamente longo (três a cinco anos), a nova abordagem tem de dar resposta a duas questões:

- O que é que os estudantes do ensino superior devem aprender durante este período de tempo bastante longo?
- Como é que, ao longo deste período de tempo, a atividade dos docentes deve ser organizada de modo a contribuir para este processo de aprendizagem?

<u>O que é que os estudantes do ensino superior devem aprender durante este longo período de tempo?</u>

O ENQUADRAMENTO ECONÓMICO/SOCIAL/POLÍTICO:

Explícita ou implicitamente, esta questão tem um enquadramento cuja discussão está fora do âmbito deste Dossier, mas que não pode deixar de ser mencionado. Como deve a educação, incluindo o ensino superior[5], ser analisada de um ponto de vista económico e político:

- como investimento, tal como é assumido pela teoria do capital humano, a ser minimizado por referência ao retorno esperado[6]? ou
- como um bem de consumo individual e coletivo que concorre, certamente, em termos de afetação de recursos, com outros bens de consumo possíveis, mas que constitui um fim em si mesmo, de modo que, num período de crescimento económico, o impulso para a sua extensão e melhoria não tem fim? É neste quadro que situo a minha análise.

O MUITO PERIGOSO CONTRASTE ENTRE AS EXIGÊNCIAS ACADÉMICAS E AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

No debate sobre esta questão, estabelece-se, com frequência, um contraste entre a qualidade académica e as exigências do mercado de trabalho/empresas. Mais uma vez, este dossier não é o local adequado para uma discussão pormenorizada sobre o assunto. No entanto, é indispensável tecer algumas críticas a esta abordagem:

- Em primeiro lugar, baseia-se, geralmente, numa visão da educação em termos de um investimento a minimizar (uma visão já criticada).
- Em segundo lugar, baseia-se numa visão muito estreita do mercado de trabalho e das necessidades das empresas, que não tem em conta o ponto de vista das empresas e administrações públicas realmente boas, que sabem que o que é necessário para a atividade diária pode ser facilmente aprendido no trabalho e que o que importa é a capacidade de inovar (e, antes disso, de aprender e produzir, continuamente, novos conhecimentos).
- Em terceiro lugar, e esta é a crítica realmente importante do ponto de vista desta nota, baseia-se num completo mal-entendido sobre o que é a "qualidade académica", porque,

[5] É claro que a mesma discussão se aplica à promoção e aos cuidados de saúde bem como à maioria dos outros domínios em que existe uma política pública ativa.
[6] Como este não é o lugar para a discussão, limitar-me-ei a levantar a questão principal cuja resposta impossível mina todo o argumento do capital humano: qual é o retorno e como medi-lo, tendo em conta, em particular, a enorme quantidade de externalidades positivas geradas pela educação?

como veremos a seguir, olha para ela a partir da perspetiva muito restrita dos (maus) professores.

UMA TENTATIVA PROBLEMÁTICA E UMA RESPOSTA MUITO SIMPLES ...

A resposta correcta tem, necessariamente, de ser provisória e problemática por duas razões:

- Em primeiro lugar, é muito difícil dar uma resposta que se aplique ao conjunto, extremamente variado, de programas leccionados nas IES.
- Em segundo lugar, a resposta deve ser adaptada a condições muito variáveis, tanto em termos do ambiente envolvente das actividades de ensino superior como da sua organização interna (os vastos efeitos da generalização do uso das TIC, como exemplo principal).

Feitas estas duas ressalvas, penso que é possível chegar a um acordo em torno das quatro ideias muito simples que se seguem:

- 1. O nível de conhecimento no ensino superior deve ser mais elevado (ou mais profundo, se preferir) do que o que predomina no ensino secundário (que pode certamente evoluir e, esperemos, melhorar).
- 2. Os conhecimentos a adquirir pelos estudantes devem combinar um certo grau de generalidade e um certo grau de especificidade.
- 3. É esta combinação que permite aos licenciados: a) serem capazes de aplicar, no local de trabalho, os conhecimentos específicos que adquiriram e b) serem versáteis, adaptáveis a novas exigências laborais e inovadores, uma vez que dispõem de uma base de conhecimentos relativamente ampla.
- 4. Mas a aquisição de conhecimentos não é suficiente: os estudantes têm de interiorizar a vontade, o impulso e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida.

Estas são também as quatro características que as empresas inovadoras e as administrações públicas (as que devemos usar como referência) exigem dos diplomados do ensino superior que empregam. Portanto, e mais uma vez: a qualidade académica e as exigências do mercado de trabalho/empresas coincidem e não se opõem.

... MAS, APARENTEMENTE, UMA RESPOSTA REVOLUCIONÁRIA

Mas não é nisso que se concentra a organização académica tradicional, principalmente em muitos países da Europa continental:

- As características 3 e 4 são simplesmente deixadas de lado: a única coisa que importa continua a ser (independentemente do que se diz na literatura) o que os estudantes aprendem nos cursos.
- Todos os cursos são igualmente importantes: o que importa não é o facto de serem "mais gerais" ou "mais específicos": são cursos, todos eles em pé de igualdade. Pretende-se que os estudantes saibam tudo sobre os conteúdos abrangidos pelos cursos, um objetivo impossível de alcançar numa vida inteira, muito menos em quatro ou cinco anos. O risco é que, em vez de saberem tudo de tudo, os alunos acabem por não saber bem coisa nenhuma.

Como deve ser organizada a atividade dos docentes no âmbito desta nova abordagem?

De acordo com a nova abordagem, nem todos os cursos (no sentido de unidades de ensino pré-organizadas) desempenham o mesmo papel e estão em pé de igualdade:

- SAlguns cursos destinam-se a ajudar os estudantes a adquirir os conhecimentos especializados que o ensino superior deve proporcionar: outros cursos destinam-se a ajudar os estudantes a adquirir a base ampla de conhecimentos que o ensino superior também deve proporcionar e que lhes permitirá ser versáteis e abertos a novas exigências e caminhos de desenvolvimento académico e pessoal.
- Alguns cursos serão mais orientados para a aquisição de competências; outros, para a aquisição de capacidades.
- A duração dos cursos também será muito variável, dependendo do seu conteúdo: basta um segundo de reflexão para descobrir muito facilmente que, do ponto de vista da aprendizagem, ter de a enquadrar em unidades pré-determinadas de duração padrão é completamente absurdo. **Se não é absurdo é porque, na prática concreta, e como já referi, a duração dos cursos não depende tanto do seu objetivo e conteúdo, mas da necessidade de justificar "o número de horas letivas" que os docentes devem fazer para cumprir as condições do seu contrato ou nomeação.** Esta é uma consideração essencial, que é o ABC da profissão académica e da gestão e governação das IES, mas que, mais uma vez de forma muito significativa, não está presente na literatura padrão sobre o tema. É por isso que o sublinho.
- E, com alguma imaginação aliada à experiência prática universitária, poder-se-ia introduzir mais distinções.

CONCLUSÃO: NOVAS IDEIAS SOBRE CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM PROVENIENTES DE ÁFRICA

Prof. Charmaine Villet (Faculdade de Educação, Universidade da Namíbia) contribuiu para os Materiais HAQAA sobre Integração Regional e Continental no Ensino Superior Africano com um capítulo sobre Currículo, Ensino e Aprendizagem que traz para o debate ideias extremamente valiosas e resume alguns trabalhos anteriores de peritos africanos. Remeto o leitor para esse capítulo e limitar-me-ei a reproduzir parte do seu conteúdo:

> *Os currículos da maioria das universidades africanas continuam a seguir a abordagem tradicional de acumulação de cursos e créditos separados, o que conduz a um currículo fragmentado em detrimento de um programa holístico e coerente. Esta abordagem curricular já não é capaz de satisfazer as actuais exigências da sociedade, que requer que os licenciados resolvam problemas complexos, utilizando pensamentos e práticas criativas, inovadoras e éticas*[7]*.*
>
> *…*
>
> *Este capítulo defende a adoção de uma abordagem de transformação do pensamento e da prática curricular para alcançar a "África que queremos". A pergunta "Quem*

[7] Trazer a ética para o debate parece-me de extrema importância...

conduzirá África para um futuro brilhante?" exige que as universidades reflictam sobre os desafios que o continente enfrenta e definam que tipo de cidadãos serão capazes de lidar com os desafios de forma mais eficaz. Afinal, nas palavras de Barnett (2017), a tarefa de uma filosofia (abordagem) adequada do ensino superior não é apenas compreender a universidade ou mesmo defendê-la, mas mudá-la. O capítulo propõe, portanto, um paradigma de transformação para uma mudança qualitativa efectiva no ensino superior africano que possa conduzir a uma transformação sustentável deste sector.

...

Historicamente, a africanização das universidades fez parte de um amplo movimento de descolonização no início da era pós-independência, nos anos 60, em África. Ao longo das décadas seguintes, o conceito de "africanização" do ensino superior ficou ligado à noção de regionalização do ensino superior africano.

…

(Mas) a conceptualização comum de africanização permanece indefinida na AHE.

…

Há quem acredite que as universidades africanas ficarão mais bem servidas se se concentrarem nas suas necessidades e problemas de desenvolvimento nacionais, sub-regionais e regionais, em vez de ficarem presas a um projeto de africanização. Estes académicos são de opinião que a africanização é omissa quanto à questão pertinente da pedagogia transformadora que poderia, efetivamente, ministrar cursos que desenvolveriam as competências, conhecimentos e disposições de que a juventude africana necessita para o seu crescimento pessoal e desenvolvimento social, político e económico.

...

…

Os defensores da abordagem transformadora do planeamento, desenvolvimento, implementação e avaliação do currículo defendem que a aprendizagem mais profunda tem lugar quando os estudantes estão ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem através de actividades experimentais, projectos e resolução de problemas. Esta forma de aprendizagem incentiva-os a descobrir conhecimentos, a co-criar novos conhecimentos, em vez de se limitarem a absorver os conhecimentos que lhes são transmitidos por um professor. Encoraja a exploração, a autodescoberta, a aprendizagem pela prática e conduz à inovação, que pode contribuir para a melhoria social e económica da sociedade. Uma vez que as universidades africanas são chamadas a desempenhar um papel de maior impacto nas lutas sociais e económicas dos seus países, é necessário criar licenciados com as competências e os atributos que possam levar a cabo as agendas sociais e económicas. O ensino superior africano tem, portanto, necessidade de se pronunciar, explicitamente, sobre a orientação filosófica e ideológica

que irá conduzir os seus processos de transformação, e de dar uma orientação clara para a implementação da sua visão e missão.

De facto, é tempo de ouvir realmente as vozes africanas em vez de catequizar a África com ideias e teses concebidas na Europa ou nos Estados Unidos, no Canadá ou na Austrália, cujo valor e eficácia são muito duvidosos mesmo nos seus países de origem. Esta parece ser uma obrigação colectiva em 2024, o Ano da Educação da União Africana.