

# RELATÓRIO DE MAPEAMENTO

➤ Rumo Ao Quadro Continental Africano De Qualificações



THE AFRICA-EU PARTNERSHIP  
LE PARTENARIAT AFRIQUE-UE







# RELATÓRIO DE MAPEAMENTO

Rumo Ao Quadro Continental  
Africano De Qualificações



© European Training Foundation e Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

Este relatório conclui o estudo de mapeamento dos quadros de qualificações em África, elaborado em 2020 no contexto do projeto AU-EU Aptidões para a Empregabilidade dos Jovens/Iniciativa de Competências para África, Cooperação Técnica - Desenvolvimento do Quadro Continental Africano de Qualificações (ACQF)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada num sistema de recuperação, ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio, eletrónico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou outro, sem a permissão da editora.

As opiniões e opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não devem de forma alguma ser atribuídas às instituições às quais estão filiados ou à AUC ou aos parceiros do projeto (União Europeia (EU), Ministério Federal da Cooperação Económica (BMZ) , Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) e Fundação Europeia para a Formação (ETF).

This project is co-funded by the European Union and the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development



Supported by  
**giz** Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH



Agradecemos a quem contribuiu para o inquérito online ACQF, às instituições e peritos que partilharam opiniões e informações durante as visitas técnicas a países e comunidades económicas regionais (REC), a todos os revisores nacionais dos relatórios nacionais e regionais do estudo de mapeamento ACQF, e aos numerosos e ativos participantes dos webinários de aprendizagem entre pares do ACQF (julho-outubro de 2020).

A contribuição de Eduarda Castel-Branco (ETF) como líder do projeto, co-autor, revisor e, de forma crítica, na construção de relações entre todos os interessados, é reconhecida e apreciada.

Os autores deste relatório são:

- JET Education Services: James Keevy, Andrea Bateman, Zaahedah Vally, Maria Overeem, Lomthie Mavimbela, Jean Adotevi, Lee Sutherland e Raymond Matlala, com o apoio de Umar Farouq Kyari e Tolika Sibiyi.
- Fundação Europeia para a Formação (ETF): Eduarda Castel-Branco.



Fotografia de capa © GIZ/photothek.net/Ute Grabowsky

#### Como citar esta publicação

ACQF. 2021. *Towards the African Continental Qualifications Framework – Mapping report*.  
Authors: Keevy, J., Castel-Branco, E., Bateman, A., Vally, Z., Overeem, M., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L., Matlala, R., Kyari, U.F. & Sibiyi, T. Turin/Addis Ababa: European Training Foundation and Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

# Contents

<i>Tabelas</i> .....	<i>vi</i>
<i>Figuras</i> .....	<i>vii</i>
<i>Acrónimos</i> .....	<i>viii</i>
<b>RESUMO EXECUTIVO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 INTRODUÇÃO E CONTEXTO DO ESTUDO DE MAPEAMENTO</b> .....	<b>21</b>
1.1 Introdução .....	22
1.2 Contexto político da União Africana .....	25
1.3 Metodologia do estudo de mapeamento .....	30
1.3.1 Teoria da abordagem da mudança.....	31
1.3.2 Investigação documental .....	33
1.3.3 Inquérito online.....	33
1.3.4 Visitas técnicas a países e RECs .....	35
1.3.5 JETStreaming.....	38
1.4 Estrutura do relatório de mapeamento e ferramentas de recursos .....	38
<b>2 RUMO À HARMONIZAÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES EM ÁFRICA</b> .....	<b>40</b>
2.1 Introdução sobre os desenvolvimentos globais do NQF .....	41
2.2 Evolução nos quadros de qualificações, 1980-2020 .....	43
2.2.1 Período 1: Pré-Quadros de qualificações .....	43
2.2.2 Período 2: NQFs de primeira geração.....	44
2.2.3 Período 3: Terceira geração de NQFs e surgimento dos RQFs.....	44
2.2.4 Período 4: Expansão global .....	45
2.2.5 Período 5: Convergência de metodologias, digitalização e procura de pontos de referência independentes.....	46
2.3 As origens dos quadros de qualificações .....	49
2.4 Considerações de harmonização das qualificações para África .....	50
2.4.1 Resultados da aprendizagem como moeda comum .....	50
2.4.2 Considerações metodológicas.....	57
2.4.3 Rumo a uma metodologia consolidada para a transparência e comparabilidade das qualificações em África.....	69
2.5 Visão geral.....	72
<b>3 MAPEAMENTO DE QUADROS DE QUALIFICAÇÕES EM ÁFRICA</b> .....	<b>73</b>
3.1 Introdução.....	74
3.2 Breve apresentação de resultados dos estudos de caso .....	74
3.2.1 Angola.....	74
3.2.2 Cabo Verde.....	75
3.2.3 Camarões.....	75
3.2.4 Egito .....	76
3.2.5 Etiópia .....	76
3.2.6 Quênia.....	77
3.2.7 Marrocos.....	77
3.2.8 Moçambique.....	78
3.2.9 Senegal .....	78

3.2.10	África do Sul .....	78
3.2.11	Togo.....	79
3.2.12	SADC.....	79
3.2.13	ECOWAS.....	80
3.2.14	EAC.....	80
<b>3.3</b>	<b>Mapeamento dos NQFs em África .....</b>	<b>81</b>
3.3.1	Introdução .....	81
3.3.2	Bases jurídicas e políticas para os quadros de qualificações.....	81
3.3.3	Gestão de quadros de qualificação.....	86
3.3.4	Visão, âmbito e estrutura dos quadros e sistemas de qualificações.....	91
3.3.5	Garantia de qualidade .....	102
3.3.6	Resultados e domínios de aprendizagem .....	107
3.3.7	Sistemas de crédito .....	111
3.3.8	Gestão das qualificações: registos, bases de dados e catálogos de qualificações.....	114
3.3.9	Monitorização e avaliação no contexto dos quadros de qualificações.....	116
3.3.10	Aprendizagem não formal e informal: validação e certificação.....	117
3.3.11	Financiamento .....	121
3.3.12	Divulgação e comunicação aos utilizadores finais .....	122
<b>3.4</b>	<b>Mapeamento dos RQFs em África.....</b>	<b>122</b>
3.4.1	Introdução.....	122
3.4.2	Gestão e supervisão dos RQFs em África .....	124
3.4.3	Âmbito dos RQFs em África .....	125
3.4.4	Garantia de qualidade e RQFs em África .....	126
3.4.5	Referenciação e alinhamento.....	127
<b>3.5</b>	<b>Análise de uma amostra de descritores de nível dos NQFs e RQFs em África .....</b>	<b>128</b>
3.5.1	Revisão qualitativa .....	128
3.5.2	Análise de descritores de nível com base na progressão entre domínios .....	135
3.5.3	Observações .....	140
<b>3.6</b>	<b>Análise de uma amostra de qualificações africanas .....</b>	<b>141</b>
3.6.1	Hospitalidade .....	142
3.6.2	Contabilidade .....	144
3.6.3	Coding.....	147
<b>3.7</b>	<b>Comentários finais .....</b>	<b>150</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INTERNACIONAIS .....</b>	<b>151</b>
4.1	Introdução .....	152
4.2	Novos desenvolvimentos do quadro de qualificações em todo o Médio Oriente, Ásia, Europa e América do Norte .....	152
4.2.1	Médio Oriente .....	152
4.2.2	Europa.....	154
4.2.3	Ásia.....	155
4.2.4	Caraibas .....	156
4.2.5	Pacífico.....	156
4.3	Progresso na referenciação e alinhamento dos quadros de qualificações africanos .....	159
4.4	Reconhecimento para além dos quadros de qualificações .....	161
4.4.1	Avaliação de credenciais .....	161
4.4.2	Convenções regionais .....	163

4.4.3	Comércio e acordos de reconhecimento conexos.....	163
4.4.4	Normas profissionais e licenciamento profissional .....	164
4.4.5	Sistemas de classificação .....	164
4.4.6	Níveis mundiais de referência.....	165
4.4.7	Outras formas de reconhecimento .....	166
4.5	Paisagem diversificada de quadros e sistemas de qualificações no continente .....	166
4.5.1	Países com ligações às tradições francesas em educação e formação.....	167
4.5.2	Países com tradições portuguesas em educação e formação .....	171
4.6	Visão geral .....	171

## **5 VISUALIZANDO A PRÓXIMA FASE DE HARMONIZAÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES EM ÁFRICA..... 173**

5.1	Introdução .....	174
5.2	Oportunidades e limitações associadas ao estudo de mapeamento .....	174
5.2.1	Estrutura organizativa .....	175
5.2.2	Teoria de mudança .....	175
5.2.3	Investigação documental .....	175
5.2.4	Inquérito online .....	176
5.2.5	Visitas técnicas de campo .....	176
5.2.6	Aprendizagem entre pares e intercâmbios entre atores do NQF africano .....	177
5.2.7	Consultas com os intervenientes .....	177
5.2.8	Análise das qualificações .....	178
5.2.9	Comparação de descritores de nível .....	179
5.3	Conclusões do estudo de mapeamento.....	179
5.3.1	Considerações sobre o desenvolvimento das qualificações nos estados membros .....	179
5.3.2	Considerações sobre os quadros regionais de qualificações em África .....	188
5.3.3	Considerações para o futuro .....	191
5.4	Observações finais.....	192

*Anexo 1: Estados membros africanos e comunidades económicas regionais..... 194*

*Anexo 2: Fontes e definições..... 196*

*Anexo 3: Exemplos de iniciativas de harmonização africanas..... 205*

*Anexo 4: Mecanismos de financiamento inovadores..... 208*

*Bibliografia..... 210*

## Tabelas

Tabela 1: Visão geral dos processos de referenciamento do RQF-NQF .....	11
Tabela 2: Apoio diferenciado aos países para desenvolver os NQFs.....	18
Tabela 3: Quadro de amostragem com respostas do inquérito online .....	34
Tabela 4: Seleção do país e REC.....	37
Tabela 5: Funções e fundamentos dos quadros de qualificações nacionais e regionais .....	42
Tabela 6: Categorias de harmonização.....	54
Tabela 7: Critérios de comparação de qualificações utilizados pelo CEDEFOP (2016).....	58
Tabela 8: Descritores do nível 6 do NQF marroquino.....	61
Tabela 9: Domínios e sub-domínios de descritores de nível .....	63
Tabela 10: Taxonomiade Bloom Revisada.....	63
Tabela 11: Modelo Dreyfus de Aquisição de Competências.....	65
Tabela 12: Critérios de alinhamento da SADC .....	67
Tabela 13: Dimensões da referenciação .....	68
Tabela 14: Opções de harmonização em África.....	70
Tabela 15: Seleção de qualificações para análise posterior .....	71
Tabela 16: Subsistemas e níveis de educação e formação em Angola.....	93
Tabela 17: Visão geral do sistema educativo dos Camarões.....	94
Tabela 18: Níveis de NQF em Cabo Verde .....	96
Tabela 19: NQF de Etiópia .....	97
Tabela 20: NQF queniano .....	98
Tabela 21: NQF marroquino .....	99
Tabela 22: NQF unificado de Moçambique (proposta de outubro de 2019, em discussão) ....	100
Tabela 23: NQF sul africano com subquadros.....	101
Tabela 24: Progressão no NQF global de Cabo Verde (extrato dos níveis 1-4) .....	129
Tabela 25: Progressão do Nível 1 para o 4: Casos NVQF de A Gâmbia e Senegal .....	130
Tabela 26: Progressão do nível 1 ao 4: caso do NTVETQF do Gana .....	131
Tabela 27: Quadro para o reconhecimento e equivalência de certificados na região da ECOWAS .....	132
Tabela 28: Amostra das qualificações africanas selecionadas para o desenvolvimento de perfis de qualificação .....	142
Tabela 29: Estado de desenvolvimento dos quadros de qualificações que cooperam sob a égide do Quadro Árabe de Qualificações.....	153
Tabela 30: Quadro Árabe de Qualificações.....	154
Tabela 31: Evolução internacional dos quadros regionais de qualificações.....	158
Tabela 32: Resumo dos processos internacionais de referenciação RQF-NQF .....	160



## Figuras

Figura 1: Projeto de teoria de mudança para o ACQF.....	32
Figura 2: Combinação de perfis de qualificações nacionais com ESCO (combinando aptidões e competências profissionais específicas e transversais) .....	59
Figura 3: Taxonomia SOLO .....	64
Figura 4: Processo legal e político seguido para desenvolver os QQN .....	83
Figura 5: Base jurídica dos NQFs .....	8484
Figura 6: Responsável por assuntos de política geral relacionados com o NQF.....	87
Figura 7: Âmbito dos NQFs.....	92
Figura 8: Inclusão da aprendizagem não formal e informal nos NQFs.....	92
Figura 9: Mecanismos de garantia de qualidade ligados ao NQF.....	103
Figura 10: Domínios de aprendizagem utilizados nos descritores de nível dos NQFs (inquérito online).....	111
Figura 11: Utilização de sistemas de crédito.....	112
Figura 12: Evolução na competência e autonomia entre níveis .....	133
Figura 13: Três tipos de quadros de qualificações e seus domínios de aprendizagem.....	134
Figura 14: Análise de descritores de nível de uma seleção de NQF em África (Cabo Verde, Egito, Botswana, Moçambique, Senegal e Quênia) .....	137
Figura 15: Análise dos descritores de nível do RQF da SADC e EAQFHE .....	139
Figura 16: Combinação de uma amostra de perfis nacionais de qualificação em hotelaria com ESCO .....	144
Figura 17: Correspondência de uma amostra de perfis de qualificações contabilísticas nacionais ao ESCO .....	146
Figura 18: Combinação de uma amostra de perfis de cursos de coding nacional com ESCO	149
Figura 19: Opiniões anglófonas e francófonas sobre NQFs e qualificações .....	170

## Acrónimos

AAU	Associação das Universidades Africanas <a href="http://www.aau.org">www.aau.org</a>
ACQF	Quadro Continental Africano de Qualificações
ADEA	Associação para o Desenvolvimento da Educação em África <a href="http://www.adeanet.org">www.adeanet.org</a>
AEAA	Agência Africana de Acreditação em Educação
AfCFTA	Zona Continental Africana de Comércio Livre
AHERS	Espaço Africano de Ensino Superior e Investigação
AMU	União do Magrebe Árabe
ANAQ-SUP	Autoridade Nacional para a Garantia da Qualidade, Ensino Superior, Investigação e Inovação do Senegal <a href="http://www.anaqsup.sn/">http://www.anaqsup.sn/</a>
ANEAQ	Agence Nationale de l'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Agência Nacional para a Avaliação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior) e Investigação Científica <a href="https://www.aneaq.ma/en/aneaq_en/">https://www.aneaq.ma/en/aneaq_en/</a>
ANEP	Autoridade Nacional de Educação Profissional <a href="http://www.anep.gov.mz//">http://www.anep.gov.mz//</a>
ANPE	Agência Nacional de Emprego
ANQA	Autoridade Nacional de Qualificação de Angola
APC	Abordagem Baseada na Competência
APSEA	Associação das Sociedades Profissionais da África Oriental <a href="http://www.apsea.or.ke">www.apsea.or.ke</a>
AQF	Quadro Árabe de Qualificações
AQRF	Quadro de Referência de Qualificações ASEAN <a href="http://asean.org">asean.org</a>
AQRM	Mecanismo Africano de Avaliação da Qualidade
AQVN	Rede Africana de Verificação de Qualificações
ARES	Agência Reguladora do Ensino Superior
ASEAN	Associação das Nações do Sudeste Asiático <a href="http://asean.org">asean.org</a>
ASG-QA	Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia de Qualidade
ASPYEE	Plataforma da África para o Emprego e o Empreendedorismo dos Jovens
AU	União Africana <a href="http://au.int">au.int</a>
AUC	Comissão da União Africana <a href="http://au.int/en/commission">au.int/en/commission</a>
BMZ	Ministério Federal do Desenvolvimento Económico e Cooperação
BQF	Quadro de Qualificações Bahrein
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour L'enseignement Supérieur <a href="http://www.lecames.org">www.lecames.org</a>
CANTA	Associação das Agências Nacionais de Formação das Caraíbas
CARICOM	Comunidade das Caraíbas <a href="http://caricom.org">caricom.org</a>
CBET	Educação e Formação Baseada na Competência
CDACC	Conselho de Desenvolvimento Curricular, Avaliação e Certificação <a href="http://www.tvetcdacc.go.ke">www.tvetcdacc.go.ke</a>
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional <a href="http://www.cedefop.europa.eu">www.cedefop.europa.eu</a>
CEN-SAD	Comunidade dos Estados do Sahel e do Sara
CESA	Estratégia de Educação Continental para África
CF	Quadro de Credenciais
CFMI	Centro de Formação para o Comércio Industrial

CGEM	Confederação Geral das Empresas de Marrocos <a href="http://www.unescwa.org/general-confederation-moroccan-enterprises">www.unescwa.org/general-confederation-moroccan-enterprises</a>
CHE	Conselho do Ensino Superior <a href="http://www.che.ac.za">www.che.ac.za</a>
CNAQ	Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior <a href="http://www.cnaq.ac.mz/">http://www.cnaq.ac.mz/</a>
CNEP	Comissão Nacional de Equivalências Profissionais
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações <a href="https://snq.cv/">https://snq.cv/</a>
CNQP	Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais
COMESA	Mercado Comum para a África Oriental e Austral
COTVET	Conselho para o Ensino e Formação Técnica e Profissional
CSEFRS	Conselho Superior de Educação, Formação e Investigação Científica <a href="http://www.csefrs.ma">www.csefrs.ma</a>
CTIQ	Comité Técnico para a Qualificação
CTMP	Protocolo Continental de Mobilidade de Professores
CUE	Comissão para a Educação Universitária <a href="http://www.cue.or.ke">www.cue.or.ke</a>
DECC	Direção de Exames, Concursos e Certificações
DFP	Departamento de Formação Profissional
DSETS	Documento de Estratégia do Setor da Educação e Formação 2013-2020
EAC	Comunidade da África Oriental
EAQFE	Quadro de Qualificações para o Ensino Superior na África Oriental
ECCAS	Comunidade Económica dos Estados da África Central <a href="http://au.int/en/recs/eccas">au.int/en/recs/eccas</a>
ECOWAS	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental <a href="http://www.ecowas.int">www.ecowas.int</a>
ECTS	Sistema Europeu de Transferência de Créditos
EHEA	Espaço Europeu do Ensino Superior
ENQF	Quadro Nacional de Qualificações do Egito
EQF	Quadro Europeu de Qualificações
ESCO	Competências, Aptidões, Qualificações e Profissões <a href="https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf">https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf</a>
ESTP	Sistema Educativo, Ensino Técnico e Formação Profissional
EFT	Fundação Europeia para a Formação <a href="http://www.etf.europa.eu">www.etf.europa.eu</a>
ETQF	Quadro de Qualificações TVET da Etiópia
EU	União Europeia
FKE	Federação de Empregadores do Quênia <a href="http://www.fke-kenya.org">www.fke-kenya.org</a>
GE	Educação Geral
GFETQSF	Subregime de Qualificações Gerais e de Formação Complementar
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
GSQF	Quadro Gambiano de Qualificações de Competências
HAQAA	Harmonização da Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano
HE	Ensino superior
HEI	Instituição de Ensino Superior
HQSF	Subregime de Qualificações do Ensino Superior
HERQA	Agência para a Relevância e Qualidade do Ensino Superior <a href="http://www.herqa.edu.et">www.herqa.edu.et</a>
HESC	Centro Estratégico do Ensino Superior
ICT	Tecnologias de Informação e Comunicação

IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IGAD	Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento <a href="http://igad.int">igad.int</a>
IICBA	International Institute for Capacity Building in Africa (Instituto Internacional para a Capacitação em África)
ILO	Organização Internacional do Trabalho <a href="http://www.ilo.org">www.ilo.org</a>
INAAREES	Instituto Nacional de Avaliação Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior
INEFOP	Instituto Nacional de Emprego & Formação Profissional
IOM	Organização Internacional para as Migrações
ISCED	Classificação Internacional Padrão da Educação
ISCO	Classificação Internacional Tipo de Ocupações
IUCEA	Conselho Inter-Universitário para a África Oriental <a href="http://iucea.org">iucea.org</a>
JET	JET Serviços Educativos
KEBS	Gabinete de Normas do Quénia <a href="http://www.kebs.org">www.kebs.org</a>
KICD	Instituto de Currículos do Quénia <a href="http://kicd.ac.kem">kicd.ac.kem</a>
KNCCI	Câmara Nacional de Comércio e Indústria do Quénia <a href="http://www.kenyachamber.or.ke">www.kenyachamber.or.ke</a>
KNCES	Classificação Nacional da Educação Padrão do Quénia
KNLRD	Kenya National Learner Record Database (Base de Dados Nacional de Registos de Estudantes do Quénia)
KNOCS	Norma Nacional de Classificação Ocupacional do Quénia
KNQA	Autoridade Nacional de Qualificações do Quénia <a href="http://www.knqa.go.ke">www.knqa.go.ke</a>
LLL	Aprendizagem ao Longo da Vida
LMD	Mestrado em Doutoramento
MCTESTP	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional
MENFPESRS	Ministério da Educação Nacional Formação Profissional Ensino Superior e Investigação Científica
METFP	Ministério da Educação Técnica e da Formação Profissional
MINEFOP	Ministério do Emprego e da Formação Profissional
MINESEC	Ministério do Ensino Secundário
MOOC	Enorme Curso Aberto online
MoHEST	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MQA	Autorização de Qualificações das Maurícias <a href="http://www.mqa.mu">www.mqa.mu</a>
MRA	Acordos de Reconhecimento Mútuo
MSEA	Autoridade de Micro e Pequenas Empresas <a href="http://www.msea.go.ke">www.msea.go.ke</a>
NAQA	Autoridade Nacional para a Garantia de Qualidade e Acreditação na Educação
NAQMIS	Sistema Nacional de Informação de Gestão de Qualificações
NITA	Autoridade Nacional de Formação Industrial <a href="http://www.nita.go.ke">www.nita.go.ke</a>
NLRD	National Learners' Records Database (Base de Dados de Registos Nacionais de Estudantes)
NQA	Autoridade Nacional de Qualificações
NQCF	Quadro Nacional de Qualificação e Certificação
NQF	Quadro Nacional de Qualificações
NQS	Sistema Nacional de Qualificações
NTQF	Quadro Nacional de Qualificações TVET

NTVETQF	Quadro Nacional de Qualificações do Ensino e Formação Técnica e Profissional
NUFFIC	Centro de Reconhecimento e Certificação Internacional
NVQF	Quadro Nacional de Qualificações Vocacionais
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico <a href="http://www.oecd.org">www.oecd.org</a>
OFO	Quadro Organizativo das Profissões
O*NET	Rede de Informação Ocupacional
OQSF	Subquadro de Qualificações Ocupacionais
PAQAF	Quadro Pan-Africano de Garantia de Qualidade e Acreditação
PAQUET	Programa para a Melhoria da Qualidade, Equidade e Transparência
PAU	Universidade Pan-Africana
PDN	Plano Nacional de Desenvolvimento
PEACCM	Protocolo sobre o Mercado Comum da Comunidade da África Oriental
PQF	Quadro de Qualificações do Pacífico <a href="http://prqs.spc.int">prqs.spc.int</a>
PRQS	Registo de Qualificações e Normas do Pacífico
QA	Garantia de Qualidade
QC	Conselho de Qualidade
QCTO	Conselho de Qualidade para o Comércio e Ocupações <a href="http://www.qcto.org.za">www.qcto.org.za</a>
QNQP	Quadro Nacional de Qualificações Profissionais
QRF	Quadro de Referência de Qualificações
QQI	Qualidade e Qualificações da Irlanda
QUANQES	Quadro de Qualificações para o Ensino Superior
REC	Comunidade Económica Regional
REM-REC	Répertoire Emploi-Métier - Référentiel Emploi-Compétences
RPL	Reconhecimento da Aprendizagem Prévia
RQF	Quadro Regional de Qualificações
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SAAEA	Southern African Association for Educational Assessment (Associação da África Austral para a Avaliação Educacional)
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral <a href="http://www.sadc.int">www.sadc.int</a>
SADCQF	Quadro de Qualificações da SADC
SADCQVN	Rede de Verificação de Qualificação da SADC
SARUA	Associação das Universidades Regionais da África Austral <a href="http://www.sarua.org">www.sarua.org</a>
SAQA	Autoridade Sul Africana de Qualificações <a href="http://www.saqa.org.za">www.saqa.org.za</a>
SAQAN	Rede de Garantia de Qualidade da África Austral <a href="http://www.saqan.org">www.saqan.org</a>
SDG	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
SETA	Autoridade de Educação e Formação do Setor
SIFA	Iniciativa de Competências para África
SINAQES	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade
SNACEP	Sistema de Registo, Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade de Educação Profissional
SNATCA	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNETFP	Estratégia Nacional para o Ensino Técnico e Formação Profissional
SNFP	Sistema Nacional de Formação Profissional
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações

SOLO	Estrutura do Resultado da Aprendizagem Observada
SQA	Autoridade de Qualificação das Seychelles <a href="http://www.sqa.sc">www.sqa.sc</a>
TCCA	Comité Técnico de Certificação e Acreditação
TCDF	Quadro de Desenvolvimento Curricular TVET
ToA	Teoria da Ação
ToC	Teoria da Mudança
TQF	Quadro Transnacional de Qualificações
TVET	Educação e Formação Técnica e Profissional
TVETA	Autoridade Técnica e Profissionalizante para o Ensino e Formação Profissional <a href="http://www.tveta.go.ke">www.tveta.go.ke</a>
UC-SNQ	Unidade de Coordenação Sistema Nacional de Qualificações <a href="https://snq.cv">https://snq.cv</a>
UIL	Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura <a href="http://www.unesco.org">www.unesco.org</a>
UNISA	Universidade da África do Sul <a href="http://www.unisa.ac.za">www.unisa.ac.za</a>
UTG-PNQF	Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
VET	Ensino e Formação Profissional Profissional
VNFIL	Validação da Aprendizagem não Formal e Informal
VUSSC	Universidade Virtual dos Pequenos Estados da Commonwealth
WAEC	Conselho de Exames da África Ocidental
WAEMU	União Económica e Monetária da África Ocidental <a href="http://www.uemoa.int">www.uemoa.int</a>
WRL	Nível de Referência Mundial <a href="http://worldreferencelevels.org">worldreferencelevels.org</a>

# RESUMO EXECUTIVO

## Introdução ao estudo de mapeamento

O Quadro Continental Africano de Qualificações (ACQF) é uma iniciativa política da União Africana (AU) e o seu processo de desenvolvimento teve início em 2019, baseando-se numa vasta gama de processos continentais em curso, especificamente a Agenda 2063 (AUC, 2015b), a *Estratégia Continental de Educação para África* (CESA) (AUC, 2015a; AUC, 2019c), e mais recentemente também o “Acordo que estabelece a Zona Continental Africana de Comércio Livre” (AfCFTA) (AUC, 2019b). A visão atual para o ACQF é melhorar a comparabilidade, qualidade e transparência das qualificações de todos os subsectores e níveis de educação e formação; facilitar o reconhecimento de diplomas e certificados, e a mobilidade de estudantes e trabalhadores; trabalhar em complementaridade com quadros de qualificações nacionais e regionais, apoiar desenvolvimentos a nível nacional e regional; e promover a cooperação e alinhamento entre quadros de qualificações (nacionais e regionais) em África e em todo o mundo (AUC, 2019d). Para este fim, o ACQF pretende ser inclusivo e abrangente, aberto à inovação e às novas tecnologias, e baseado nos ensinamentos de processos semelhantes em África e a nível mundial.

O estudo de mapeamento foi encomendado pelo Programa da AU-EU Programa de Aptidões para a Empregabilidade dos Jovens/Iniciativa de Competências para Africanos (SIFA), Cooperação Técnica - Desenvolvimento do Quadro de Qualificações Continentais Africanas, uma parceria da Comissão da União Africana (AUC) com a União Europeia (EU), a Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) e a Fundação Europeia para a Formação (ETF). O programa foi lançado em junho de 2019, e o workshop inaugural da componente de desenvolvimento do ACQF teve lugar a 2-4 de setembro de 2019 na sede da AU em Adis Abeba.

Este relatório de mapeamento ACQF apresenta as principais conclusões do estudo de mapeamento do desenvolvimento do quadro de qualificações nos países africanos, realizado de setembro de 2019 a setembro de 2020, abrangendo quadros/sistemas de qualificações em diferentes fases de desenvolvimento, consolidação, e implementação. As principais audiências para este relatório são decisores políticos, profissionais e investigadores que trabalham em quadros e sistemas de qualificações a nível africano, regional e nacional. Este relatório de mapeamento é o primeiro de um processo em três partes e será seguido pela análise de opções e cenários para o ACQF (2020-21), e desenvolvimento da política e documento técnico e plano de ação do ACQF (2021-22), acompanhado por um plano de ação e orientações técnicas.

O estudo de mapeamento ACQF integra o conhecimento e os dados recolhidos através de uma combinação de fontes, em conformidade com o documento global de planeamento do projeto ACQF, “Desenvolvimento do ACQF: O âmbito de trabalho e roteiro 2019-2022” (ACQF, 2019), e os “Termos de referência” GIZ, 2019). As fontes incluem: i) inquérito online, ii) análises mais profundas a nível nacional e regional, e iii) investigação documental. Os webinars de aprendizagem entre pares do ACQF realizados de julho a outubro de 2020 forneceram outras fontes de informação atualizada sobre as dinâmicas e iniciativas em curso dos quadros de qualificações nacionais e regionais em África, tais como nova legislação, processos nacionais de consulta, e projetos de desenvolvimento do Quadro Nacional de Qualificações (NQF). No contexto da pandemia de Covid-19, estes sete webinars de aprendizagem entre pares substituíram os seminários convencionais ACQF originalmente planeados, e permitiram aos intervenientes do ACQF permanecer ligados, conscientes e informados. Para uma compreensão mais profunda, recomenda-se a leitura dos relatórios e análises que contribuem para este estudo, nomeadamente

a) o relatório do inquérito online, que analisou os dados recolhidos na primeira ronda do inquérito; b) treze relatórios de países (Angola, Camarões, Cabo Verde, Costa do Marfim, Egito, Etiópia, Quênia, Marrocos, Nigéria, Moçambique, Senegal, África do Sul e Togo) e três relatórios da Comunidade Económica Regional (REC) disponíveis online – a Comunidade da África Oriental (EAC), a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS) e a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC). Para continuar o estabelecimento de uma ampla base de dados de evidências sobre desenvolvimentos relacionados com o NQF, o projeto ACQF iniciou um processo de elaboração de dois novos relatórios por país (Costa do Marfim e Nigéria) à medida que este relatório de mapeamento estava a ser concluído.

Este estudo de mapeamento (e os relatórios dos países associados e das RECs) é pioneiro na publicação de análises sobre quadros de qualificações e sistemas de qualificações de vários países africanos, que não foram incluídos nas recentes edições dos inventários globais de quadros de qualificações (CEDEFOP et al., 2017b, 2019b). Estes países incluem Angola, Camarões, Cabo Verde, Moçambique, Senegal e Togo, assim como a EAC. A projeção no domínio público de informação sobre as dinâmicas destes países para construir e/ou melhorar os seus quadros de qualificações enriqueceu o nosso conhecimento da diversidade de abordagens relevantes nos diferentes contextos culturais e regionais do continente. Esta é uma questão fundamental para o processo de desenvolvimento do ACQF mais à frente.

Mais importante ainda, no período do estudo de mapeamento, registaram-se progressos a nível nacional. Vários países tomaram medidas para avançar com os seus processos de reflexão, análise e diálogo para desenvolver quadros de qualificações. Países como Angola, Guiné-Bissau, Serra Leoa e Somália estão ativamente empenhados no desenvolvimento dos seus quadros nacionais de qualificações. Há também exemplos de melhorias substanciais na utilização de ferramentas digitais para gerir e divulgar informação atualizada sobre qualificações de todos os níveis e tipos. Há países que celebram os seus NQF recentemente adotados através de eventos populares e workshops de formação, tais como no Lesoto, onde o NQF foi oficialmente aprovado ainda em junho de 2019. Eswatini tem o mais novo dos NQFs africanos, aprovado em agosto de 2020.

É importante mencionar que embora o trabalho de campo e a investigação de base para este estudo tenham sido em grande parte concluídos até março de 2020, o próprio relatório foi preparado durante o pico da pandemia de Covid-19 a nível internacional, que não tinha deixado o continente africano inalterado (ADEA, 2020). De relevância para este estudo foi o impacto que a pandemia teve na aprendizagem e o reconhecimento da aprendizagem. Muito provavelmente ainda será dito sobre isto durante muitos anos, mas o que se destacou mesmo durante esta fase inicial, foi a crescente mudança para a aprendizagem online e formas mais ágeis de conduzir a garantia de qualidade e o reconhecimento da aprendizagem.

Este relatório de mapeamento inclui numerosas hiperligações, tanto dentro do relatório, como para fontes externas. Além disso, o relatório de mapeamento fornece um conjunto de ferramentas e modelos online para decisores políticos e investigadores que trabalham nesta disciplina: Inventário ACQF; Quadro analítico dos quadros de qualificações nacionais e regionais em África; Perfis de qualificações ACQF; e Análise de descritores de nível.

## **Metodologia e âmbito do estudo de mapeamento**

O estudo de mapeamento foi concebido com base em 11 áreas temáticas, de acordo com o quadro conceitual elaborado no documento global de planeamento do projeto ACQF (ACQF, 2019), e nos termos de referência (GIZ, 2019). Os temas abrangeram as principais áreas políticas e técnicas do desenvolvimento e implementação dos quadros de qualificações, nomeadamente:



- ▶ Basejurídica, política dos quadros de qualificações: atos jurídicos e políticas que sustentam o quadro de qualificações.
- ▶ Governança: instituições líderes e agências chave; o papel dos parceiros sociais e outros intervenientes; parcerias com conselhos setoriais; recursos; indicadores e mecanismos de apoio à implementação e monitorização.
- ▶ Visão, âmbito e estrutura dos quadros de qualificações: objetivos e valor acrescentado para os sistemas de educação e formação; políticas de empregabilidade; níveis e descritores; âmbito (cobertura parcial e abrangente dos níveis/subsetores de educação e formação; lugar da aprendizagem não formal e informal e validação/reconhecimento da aprendizagem anterior).
- ▶ Garantia de qualidade (QA): princípios, política, instituições; prática; registos; mecanismos de verificação.
- ▶ Resultados da aprendizagem: conceitos; aplicação/utilização em diferentes contextos (normas de qualificação, currículo, avaliação) e subsectores (ensino e formação profissional [EFP], ensino superior); ligações com a QA.
- ▶ Sistemas de crédito: conceitos; especificações; transferibilidade/percursos entre o ensino e formação técnica e profissional (TVET) e qualificações do ensino superior; estado de desenvolvimento/implementação.
- ▶ Alinhamento e referênciação: objetivos; abordagens; critérios; e estado de implementação.
- ▶ Bases de dados e registos de qualificações: tipos; utilizações; utilizadores-alvo; governação; agências envolvidas.
- ▶ Custos e financiamento dos NQFs e Quadros Regionais de Qualificações (RQFs).
- ▶ Divulgação, comunicação aos utilizadores finais: estudantes; empregadores; fornecedores de educação e formação; conselheiros de orientação profissional, agências de emprego/recrutamento; mecanismos; prática; plataformas; utilização de ferramentas digitais.
- ▶ Papel e lugar dos RQFs no apoio ao desenvolvimento a nível nacional: clareza dos percursos de aprendizagem e permeabilidade; promoção da confiança mútua; utilização de princípios/mecanismos comuns de QA; utilização de resultados de aprendizagem; renovação e reforma das qualificações; melhores métodos e abordagens para melhores qualificações; outros aspetos do ecossistema de educação e formação (eficiência, eficácia).

Estas 11 áreas temáticas podem fornecer uma estrutura útil para as próximas fases do projeto de desenvolvimento do ACQF, na concepção da política e documento técnico do ACQF, assegurando que todas as dimensões-chave são tidas em conta. Ao desenvolver o estudo de mapeamento, estas dimensões forneceram um mecanismo de organização útil para a estruturação do instrumento de levantamento, dos relatórios nacionais e REC, e do próprio relatório de mapeamento.

Os países e as RECs foram selecionados para as visitas técnicas com base em quatro critérios, nomeadamente: 1) cobertura das quatro línguas (árabe, inglês, francês e português) da AU; 2) cobertura das diferentes fases de desenvolvimento e/ou implementação dos NQFs; 3) cobertura das diferentes regiões geográficas africanas; e 4) RECs com um desenvolvimento mais tangível dos seus RQFs.

Foi utilizada uma abordagem teórica de mudança, com base nos indicadores CESA (AUC, 2016) para a existência de NQFs, bem como rácios de mobilidade de entrada e de saída. Onze

temas de organização, desde as bases jurídicas e políticas, à governação, ao papel e lugar dos RQFs no apoio ao desenvolvimento a nível nacional, formaram a base para a elaboração de relatórios e a síntese dos resultados a partir das várias fontes de dados. Outras iterações da teoria da mudança são propostas à medida que o processo ACQF se desdobra.

Foi analisada uma seleção de qualificações (em contabilidade, hospitalidade, e coding), bem como descritores de nível de NQFs e RECs (do Quénia, Senegal, Cabo Verde, Botswana, Moçambique, Egito, SADC e EAC). Estes elementos adicionais foram integrados neste relatório de mapeamento, juntamente com os dados recolhidos durante a investigação documental, visitas de campo e o inquérito online.

A concepção do estudo de mapeamento abriu novas oportunidades dentro dos limites do âmbito do trabalho. A aplicação das áreas temáticas destacou aquelas que estão bem descritas e têm informação acessível (tais como governação, objetivos, âmbito e estrutura dos NQFs, QA, utilização de resultados de aprendizagem, registos e bases de dados de qualificações), bem como áreas com informação muito mais limitada (tais como financiamento e comunicação com o utilizador final).

## **Harmonização das qualificações em África**

O estudo de mapeamento parte da definição de um quadro de qualificações de 2007 (Tuck, 2007, p. v) como um instrumento para o desenvolvimento, classificação e reconhecimento de aptidões, conhecimentos e competências ao longo de um conjunto contínuo de níveis acordados. É uma forma de estruturar as qualificações existentes e as novas qualificações, que são definidas pelos resultados da aprendizagem”. O estudo de mapeamento reconhece outras definições mais recentes, que refletem os desenvolvimentos mais recentes e as situações contextuais nacionais. A partir daqui, discute-se a evolução dos quadros de qualificações entre 1980 e 2020, e identificam-se cinco períodos principais. A análise sugere que o quinto e mais recente período aponta para pontos de referência mais globais, bem como uma maior orientação para a tecnologia, facilitando o acesso a modalidades e percursos de aprendizagem mais flexíveis, mas também uma eliminação das fronteiras tradicionais entre aprendizagem formal, não formal e informal.

A noção de harmonização, em particular para o continente africano, baseia-se na utilização de resultados de aprendizagem e especificamente na forma como os resultados de aprendizagem são utilizados em descritores de níveis que fornecem amplas indicações de níveis (progressão vertical) e domínios (diferenciação horizontal) de aprendizagem destinados a orientar o desenvolvimento de qualificações num setor, país ou região. A interação entre programas de aprendizagem, currículos, qualificações e credenciais, e as abordagens associadas à QA, é alargada como fundacional a qualquer forma de harmonização tentada em África. É também referido que, na realidade, a harmonização pode ser para o ACQF o que foi a transparência para o Quadro Europeu de Qualificações (EQF).

## **Principais conclusões do estudo de mapeamento**

É fornecida uma análise detalhada do quadro de qualificações e/ou desenvolvimento do sistema de qualificações nos aíses africanos e nas três RECs incluídas nas visitas técnicas de campo, mas também de forma mais ampla, com base nos resultados do inquérito online e da investigação documental. Tal como previsto, os quadros de qualificações encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento e implementação em todo o continente. A discussão e os intercâmbios durante o período do estudo de mapeamento, inclusive através de webinars de aprendizagem entre pares de julho a setembro de 2020, revelaram as dinâmicas do NQF de diferentes tipos. Alguns países passaram da fase de reflexão inicial para uma ação concreta de análise e consulta (por exemplo,

Angola e Camarões). Outros países estão agora a passar de quadros setoriais paralelos (TVET, ensino superior) para o estabelecimento de NQF's integrados e abrangentes (por exemplo, Moçambique e Ruanda). Outros países aprovaram os seus projetos de NQF, após consulta com as partes interessadas sobre as reformas implícitas nos princípios do NQF (Eswatini). Alguns exemplos das diferentes regiões geográficas africanas são listados abaixo.

- ▶ A maioria dos quadros de qualificações em África estão operacionais em países da região da África Austral, onde o RQF da SADC está bem estabelecido. Estes NQFs da África Austral foram implementados por um período mais longo e, como resultado, têm bases legais, instrumentos operacionais e estruturas de governação mais maduras, mantendo e assegurando a integridade dos NQFs.
- ▶ Os recentes desenvolvimentos na África Oriental, nomeadamente no Quênia (desde 2014) são dignos de nota, com o estabelecimento da base legal, da governação e do registo de qualificações.
- ▶ No Norte, o Egito, Marrocos e Tunísia estabeleceram legalmente os NQFs durante algum tempo e continuam a trabalhar nas estruturas de implementação e registos de qualificações.
- ▶ Na África Ocidental encontramos um panorama mais diversificado de quadros de qualificações: alguns países, nomeadamente o Senegal e o Togo, estabeleceram sistemas de qualificação, tais como o sistema Licence Maîtrise Doctorat (LMD) no ensino superior. O Senegal estabeleceu um quadro de qualificações profissionais de cinco níveis, mas ainda não dispõe de um NQF abrangente. O Gana implementa um quadro TVET de oito níveis e está empenhado no desenvolvimento de um NQF abrangente. Cabo Verde é um exemplo na ECOWAS de um NQF abrangente, com uma década de experiência operacional governada por uma entidade especializada, e que não era bem conhecida antes do processo de mapeamento do ACQF. Outros países da África Ocidental, como a Serra Leoa e a Guiné-Bissau, encontram-se nas fases iniciais dos seus processos de desenvolvimento do NQF.
- ▶ Na África Central, os Camarões têm vindo a implementar o quadro LMD no ensino superior desde 2007, bem como um sistema de níveis e tipos de qualificações para a TVET. Mais importante ainda, dado que a estratégia de educação do país para 2020 dá prioridade ao estabelecimento de um NQF, um grupo de interessados iniciou a reflexão em 2017 e foram planeadas medidas tangíveis a partir de 2020.

A questão do âmbito diz respeito aos níveis, mas também aos tipos de qualificações, e à medida em que os quadros se acomodam a percursos de aprendizagem não formais e informais para as qualificações. Em termos de âmbito, os quadros de qualificações africanos analisados podem ser agrupados em várias situações:

- ▶ Quadros setoriais específicos que funcionam independentemente, ou seja, na TVET e no ensino superior, sem um quadro unificador integrado.
- ▶ Quadros de qualificações setoriais específicos que estão operacionais mas que estão ligados e funcionam em conjunto com o NQF integrado mais amplo.
- ▶ O único tipo de quadro é nacional, abrangente, e inclusivo, sem enquadramentos subsetoriais.

A estrutura de níveis dos NQFs analisados é diversa. A integração regional desempenha um papel importante na definição da estrutura do NQF em certas partes do continente. Na África

Austral, a estrutura de 10 níveis predomina. No Norte, dois dos NQFs são de 8 níveis, um é de 7 níveis. Na África Ocidental, a estrutura de 8 níveis é estabelecida em alguns dos NQFs. Embora o âmbito setorial do NQF condicione a estrutura de níveis, existem vários casos de quadros setoriais que abrangem todos os níveis de qualificação: é o caso do quadro TVET no Gana (8 níveis, até Doutorado em Tecnologia), do Subquadro de Qualificações Profissionais na África do Sul (8 níveis) e da arquitetura proposta do subquadro de qualificações profissionais revisto em Moçambique (9 níveis).

A gama de descritores de níveis capturada pelo inquérito mostra alguma diversidade, mas nos NQF abrangentes, e em alguns setores específicos (TVET e ensino superior) há uma clara predominância dos domínios: conhecimento, aptidões, competência e autonomia e responsabilidade. Dois países optaram por uma combinação de mais de três domínios de aprendizagem, e acrescentaram domínios como a complexidade, adaptabilidade, e comunicação. Alguns países sublinham a importância dos “valores” como domínio de aprendizagem (NQF do Zimbabuê).

Os NQFs nos casos analisados estão associados a uma série de objetivos, que podem ser agrupados em função dos mesmos:

- Coerência e permeabilidade entre os resultados e qualificações da aprendizagem dos subsistemas.
- Qualidade, transparência, maior visibilidade e confiança dos utilizadores finais: introduzindo abordagens de resultados de aprendizagem, participação das partes interessadas no desenvolvimento e aprovação de qualificações, e informação acessível dos utilizadores através de instrumentos digitais e online.
- Paridade de estima e valor da aprendizagem em diferentes contextos e subsistemas: académico, vocacional, formal, não formal.
- Inclusão: as qualificações podem ser obtidas através da validação da aprendizagem não-formal, reconhecimento da experiência do trabalho e da vida.
- Comparabilidade regional e global e reconhecimento de diplomas e certificados.
- Objetivos sociais e económicos mais amplos, em particular: aumentar o stock de mão de obra qualificada; melhorar a empregabilidade dos titulares de qualificações; reforçar a competitividade e produtividade dos setores económicos; alinhar o sistema de qualificações com a procura e a evolução das necessidades de qualificações.

Em termos de governação dos NQFs, concluiu-se que os NQFs mais avançados em África tendem a ser supervisionados por agências de qualificação (autoridades, unidades de coordenação) mas também, em grande medida, por agências de QA e comissões especializadas. Em geral, há uma tendência para os contextos nacionais, em vez de agências setoriais. Nos casos em que as agências setoriais estão bem estabelecidas - em TVET, no ensino superior e no ensino geral - os ministérios nacionais desempenham funções de coordenação e supervisão. Os ministérios desempenham sempre um papel fundamental na governação do NQF e atuam frequentemente como incubadoras para as agências nacionais e/ou setoriais que se seguem mais tarde. O risco de uma multiplicidade de departamentos e agências com mandatos sobrepostos é muito real, mais ainda em países com recursos escassos. Alguns países estão a simplificar a sua estrutura institucional de educação e formação, procurando otimizar recursos, papéis e resultados. O papel e envolvimento dos representantes dos parceiros socioeconómicos e parceiros sociais é tratado de forma diferente nos casos analisados. Em vários casos (Cabo Verde, Moçambique, Marrocos, Quênia e África do Sul), os representantes do mundo do trabalho têm um papel reconhecido no processo de

desenvolvimento e aprovação de qualificações, e na governação dos NQFs. A prática dos conselhos de qualificação setorial está bem enraizada em países como Cabo Verde e Moçambique, especialmente no setor das qualificações profissionais.

Verificou-se que os sistemas de QA estão fortemente associados aos subsistemas ligados aos NQFs analisados. Na maioria dos casos, o setor do ensino superior tende a ter mecanismos de QA mais bem estruturados do que a TVET e o ensino geral, tendo aderido a políticas e práticas de avaliação e acreditação interna e externa, lideradas por agências (e departamentos) de QA com variado grau de autonomia e capacidade. Os níveis nacional e regional interagem através das atividades dos conselhos regionais de ensino superior, desempenhando um papel importante na disseminação de boas práticas e diretrizes de QA, e prestando apoio metodológico aos estados membros. Exemplos incluem:

- ▶ A organização de cúpula, o Quadro Pan-Africano de Garantia da Qualidade e Acreditação (PAQAF); as Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia da Qualidade (ASG-QA) desenvolvidas pela iniciativa Harmonização da Garantia da Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano (HAQAA) e aprovadas em 2019. As ASG-QA oferecem diretrizes recomendando que os resultados da aprendizagem sejam definidos e documentados para todos os programas e comparados com os descritores de nível dos quadros de qualificações nacionais ou regionais. Curiosamente, as ASG-QA contêm diretrizes que abordam o ensino aberto e à distância. Em 2019, oito agências nacionais africanas de qualidade participaram em avaliações externas piloto que testaram as ASG-QA.
- ▶ As ASG-QA de qualificações do ensino superior tem uma base mais ampla, que consiste em aspetos conceituais e políticos, ferramentas e métodos de normas, redes de peritos e agências nacionais e regionais. O sistema LMD está associado ao quadro de QA supervisionado pelo Conseil Africain et Malgache pour L'enseignement Supérieur (CAMES).
- ▶ Em vários países, o quadro de QA na TVET está estreitamente associado aos princípios e métodos da abordagem baseada na competência (Approche par compétences - APC). O ciclo da APC envolve uma análise prospectiva de competências a montante, na sua maioria com uma delimitação setorial, levando à concepção de normas de competência e de avaliação.
- ▶ Sabe-se que os estudos de acompanhamento dos percursos dos diplomados contribuem de forma útil para a monitorização baseada em provas da qualidade e relevância da aprendizagem e qualificações, mas o mapeamento só encontrou casos raros em que tais estudos foram realizados regularmente e os resultados utilizados para melhorar a qualidade (Marrocos é um desses casos).

Os sistemas de crédito são também amplamente utilizados, embora existam algumas diferenças entre países e entre setores. Em vários países, os níveis do NQF estão associados ao valor de crédito definido das qualificações. Noutros países, a comparação de qualificações no contexto do NQF combina tanto a complexidade do nível (com base nos descritores de nível) como o volume de aprendizagem (com base no sistema de crédito). O sistema LMD no ensino superior, adotado por um grande número de países da África Ocidental e Central, está associado a um modelo normalizado de 25-30 créditos (carga de trabalho dos estudantes) por semestre. Num dos países analisados, o sistema de ensino superior segue o modelo 1 crédito = 25-30 horas de carga de trabalho do estudante, enquanto o sistema TVET utiliza o modelo 1 crédito = 10 horas de carga de trabalho do estudante. Em vários países, o crédito do modelo 1 = 10 horas é estabelecido. O

conceito de horas nocionais é utilizado em muitos países, embora existam diferentes interpretações.

A prática internacional mostra que a criação de bases de dados ou registos de qualificações contribui para tornar os NQFs operacionais, melhorando a transparência, o alcance e a utilização pública. Os repertórios e registos de qualificações não podem ser desligados das taxonomias e classificações. Nos exemplos abaixo, a ligação a várias classificações relacionadas difere. Nem todos os países ligam as qualificações aos campos da Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED) 2013 (UNESCO, 2013) ou às classificações profissionais nacionais. Esta questão pode ser abordada de forma harmonizada a nível regional e continental e o ACQF pode ter um papel a desempenhar. O estudo de mapeamento ACQF encontrou diferentes situações e dinâmicas no que respeita a bases de dados e registos de qualificações, que podem ser agrupados da seguinte forma:

- Bases de dados de qualificações de qualidade garantida ligadas ao NQF, acessíveis e pesquisáveis online, nomeadamente através do website da instituição do NQF. Exemplos disto incluem a bem desenvolvida Base de Dados de Registos Nacionais de Qualificações da Autoridade Sul Africana de Qualificações (SAQA), que inclui todas as qualificações de todos os subquadros e níveis, e qualificações parciais. A Autoridade Queniana de Qualificações está a desenvolver o Sistema Nacional de Informação de Gestão de Qualificações (NAQMIS), que reunirá as instituições de qualificação, as qualificações que elas atribuem e os estudantes. O NAQMIS deverá estar plenamente operacional em outubro de 2020. Os Catálogos Nacionais de Qualificações de Moçambique e Cabo Verde online podem ser incluídos neste grupo, embora só incluam qualificações profissionais e técnicas pré-terciárias ligadas ao NQF. Em alguns destes registos, as qualificações estão associadas a códigos de classificações profissionais.
- Listas e repertórios de cursos e qualificações sob supervisão dos diferentes subsistemas (tais como agências de QA) e instituições (fornecedores, organizações setoriais), acessíveis online em anuários, tabelas e atos jurídicos de autorização. Em alguns países estão em curso desenvolvimentos para a criação de bases de dados de qualificações com as características das do primeiro agrupamento acima mencionado. O estudo de mapeamento encontrou uma série de diferentes exemplos com estas características, tais como em Angola, Marrocos e Senegal.
- Informações sobre cursos e qualificações autorizados e acreditados disponíveis mediante pedido ou sem apoio da Internet (em publicações impressas), como é o caso dos Camarões. Alguns tipos de bases de dados de qualificações fornecem informação estruturada e detalhada sobre o perfil de qualificação e resultados de saída, unidades de competência associadas, critérios de avaliação, e créditos. Outros são listas muito mais breves de títulos de qualificação por setores.

As restrições de recursos e capacidade determinam a qualidade e a exaustividade destes registos e catálogos, e a frequência das suas atualizações. Para assegurar a transparência e integridade das bases de dados de qualificações, alguns países emitem legislação específica e orientação metodológica (como em Cabo Verde). Em Angola identificámos um exemplo interessante de uma aplicação móvel (Qualificar), promovida pelo Programa Nacional de Formação de Recursos Humanos, que inclui informação sobre todos os cursos de todo o sistema de educação e formação, pesquisável por diferentes variáveis (setor, nível de qualificação, localização geográfica, instituição). Esta aplicação visa apoiar as escolhas de carreira e estudo dos jovens, e aumentar a transparência no sistema de qualificações.

O acompanhamento e avaliação dos NQFs e a medição da sua contribuição para objetivos mais vastos são ações que não são frequentemente consideradas e organizadas desde o início. Um número crescente de países na Europa e noutros continentes estão a realizar revisões e avaliações dos seus NQFs. O NQF sul africano passou por várias avaliações subjacentes às transformações estruturais e à nova base jurídica. As discussões durante o estudo de mapeamento com instâncias do NQF mostraram que o problema de monitorização e avaliação dos NQFs não é subestimado e muitos países congratulam-se com o apoio ao desenvolvimento de ferramentas e sistemas adequados. Em alguns países, a legislação do NQF estipula a obrigação de monitorizar o progresso e medir o impacto, tal como em Cabo Verde. Noutros países, como nos Camarões, a lei da educação obriga o Estado a assegurar a avaliação regular do sistema de educação e formação por órgãos especializados. Ao Conselho Superior de Educação, Formação e Investigação Científica (CSEFRS) de Marrocos é confiado o mandato e equipado com os recursos para conduzir uma avaliação regular de todos os subsistemas de educação e formação e outras análises temáticas específicas.

Os governos e parceiros socioeconómicos concordam com a necessidade de melhorar e utilizar melhor a informação sobre a dinâmica da procura e da oferta, incluindo a empregabilidade. As mega-tendências, tais como a digitalização e transformação ecológica continuam a ter impacto na reorientação dos sistemas de qualificações - sendo a pandemia de Covid-19 um caso exemplar. Hoje em dia, isto requer o envolvimento na inovação para melhorar a inteligência sobre o mercado de trabalho, reforçar os observatórios do mercado de trabalho, explorar o potencial das fontes de dados existentes e novas (internet e administrativas, sob regras rigorosas de proteção de dados), interligar bases de dados e sistemas de informação, utilizar novas ferramentas de visualização e novas análises de dados. O estudo de mapeamento identificou uma série de observatórios do mercado de trabalho que trabalham com diferentes capacidades técnicas e analíticas em países como Angola, Marrocos, Moçambique, e Tunísia. Estão também em desenvolvimento projetos inovadores que exploram análises de Big Data com base em sites de ofertas de emprego online, como na Tunísia.

Uma análise comparativa inicial de uma seleção de descritores de nível dos quadros de qualificações nacionais e regionais mostrou:

- ▶ A maioria dos NQFs concentra-se fortemente no conhecimento fatural nos seus primeiros níveis, mas alguns introduzem o conhecimento conceitual mais cedo, como no Senegal.
- ▶ No outro extremo, a introdução de descritores ao nível metacognitivo nos níveis mais elevados do NQF não é consistente. Por exemplo, o Quênia concentra-se exclusivamente nesta área, enquanto Cabo Verde e Moçambique ainda contêm uma distribuição das dimensões do conhecimento nos seus níveis mais elevados do NQF.
- ▶ Ao longo dos níveis, a análise demonstrou uma mudança gradual para níveis de conhecimento mais elevados ao longo dos níveis do NQF.

Entre os RQFs, a SADC foi considerada a mais avançada em termos da sua base legal, técnica e institucional, tendo o RQF da SADC sido aprovado desde 2011, e reativado em 2017. Na ECOWAS, em outubro de 2012, os ministros da educação aprovaram em outubro de 2013 as orientações e o roteiro para a implementação dos NQFs e dos RQFs na região. Na EAC, o Quadro de Qualificações da África Oriental para o Ensino Superior (EAQFHE) foi adoptado pelos ministros em abril de 2015, trabalhando em complementaridade com os sistemas regionais de garantia de qualidade. O EAQFHE tem oito níveis, desde o ensino primário inferior até ao grau

de doutoramento. O Comité Técnico de Certificação e Acreditação da SADC (TCCA) destacou-se como um organismo de supervisão de longa data que tem promovido o RQF da SADC. Na EAC, a coordenação geral para a secção de ensino superior do EAQFHE é da responsabilidade do Conselho Inter-Universitário para a África Oriental (IUCEA), que é o órgão de custódia e de direção delegado pela EAC. Os NQFs de dois estados membros da SADC foram alinhados com o RQF da SADC (África do Sul e Seychelles) e o alinhamento está em curso nas Maurícias.

Foi também realizada a análise de uma seleção de qualificações do Quênia, África do Sul, Botswana e Namíbia. Não foram explicitamente encontradas qualificações em assistentes de hotelaria e foram substituídas por qualificações que são comuns no setor da formação em hotelaria e refletem uma ampla formação em serviços de hotelaria a nível de certificado. No caso de qualificações para contabilista, verificou-se que os cursos de primeiro grau em contabilidade não eram comuns. Os cursos de coding foram também incluídos na análise. Verificou-se que os resultados da aprendizagem das qualificações em hotelaria não tinham necessariamente o mesmo enfoque que os perfis da taxonomia europeia ESCO - Competências, Habilitações, Qualificações e Profissões - enquanto que a amplitude e profundidade das qualificações em contabilidade também diferiam dos perfis da ESCO aos mesmos níveis.

Globalmente, verificou-se que os países africanos têm em curso extensas atividades relacionadas com o NQF. A SADC parece ser a mais avançada, mas vários países nas outras regiões do continente fizeram enormes progressos no desenvolvimento dos seus NQFs, com a EAC, a ECOWAS e, em certa medida, também a Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD) bem encaminhados no seu caminho para o desenvolvimento dos RQFs.

Mais amplamente, a gama de políticas e estratégias africanas, incluindo a Agenda 2063 (AUC, 2015b) e o seu Primeiro plano decenal de implementação (2013-2023), a estratégia continental de educação para África (AUC, 2019c), o “Acordo que estabelece a zona continental africana de comércio livre” (AUC, 2019b), a estratégia continental de educação e formação técnica e profissional (TVET) para promover o emprego dos jovens (AUC, 2018a), o Protocolo ao tratado que estabelece a comunidade económica africana relativo à livre circulação de pessoas (AUC, 2018b), e a “Convenção revista sobre o reconhecimento de estudos, certificados, diplomas, graus e outras qualificações académicas no ensino superior em Estados africanos” (UNESCO, 2014c) proporcionam um quadro incrivelmente rico no qual pode ter lugar uma melhor harmonização das qualificações.

A aprendizagem mútua com países e RECs e a maior transparência estimulada pelo processo de desenvolvimento do ACQF de setembro de 2019 a setembro de 2020, através do programa de aprendizagem entre pares e do estudo de mapeamento, já está a contribuir para alcançar os objetivos da CESA 16–25, tal como formulados nos objetivos estratégicos 4c e 4d, que se referem explicitamente ao estabelecimento de quadros de qualificações, nomeadamente um quadro continental de qualificações ligado a quadros de qualificações nacionais e regionais:

- Assegurar a aquisição dos conhecimentos e competências necessários, bem como melhores taxas de conclusão a todos os níveis e grupos através de processos de harmonização em todos os níveis para a integração nacional e regional.
- Estabelecer quadros nacionais de qualificações (NQFs) e quadros regionais de qualificações (RQFs) para facilitar a criação de múltiplos percursos de aquisição de aptidões e competências, bem como a mobilidade através do subsector.



- Desenvolver um quadro continental de qualificações ligado aos quadros regionais e nacionais de qualificações para facilitar a integração regional e a mobilidade dos diplomados.

## Considerações internacionais

O estudo de mapeamento concluiu que a referenciação, ou alinhamento, o termo preferido na SADC (Secretariado da SADC, 2017b), deu aos países a oportunidade de refletir sobre os seus desenhos conceituais-técnicos em resposta a questões e objetivos subjacentes, sobre os sistemas de QA nos setores e as ligações entre si e com o NQF, e contribuiu para reforçar o diálogo entre as partes interessadas nacionais. Isto, por sua vez, reforçou frequentemente as relações setoriais, os percursos de qualificação, e a eficácia e eficiência dos sistemas de QA. Adaptando as várias definições, a referenciação é entendida como um processo que resulta no estabelecimento de uma relação entre os níveis do RQF e do NQF ou sistema - o que é importante, a referenciação é vista como mais do que um exercício técnico, que se baseia na construção de confiança através de uma maior transparência. Através deste processo, as autoridades nacionais responsáveis pelos sistemas de qualificações, em cooperação com as partes interessadas responsáveis pelo desenvolvimento e utilização das qualificações, definem a correspondência entre o sistema nacional de qualificações e os níveis do RQF (CEDEFOP, 2011b; ASEAN, 2018; SAQA, 2020; Secretariado da SADC, 2017b). A tabela abaixo fornece um resumo de alto nível das atividades de referenciação em curso a nível internacional.

**Tabela 1:** Visão geral dos processos de referenciamento do RQF-NQF

Quadro regional de qualificações	Número de países participantes	Número de países que se referiram ao RQF
Quadro Árabe de Qualificações (AQF)	10	*
Quadro de Referência de Qualificações da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN QRF)	10	4
Quadro Regional de Qualificações da Comunidade das Caraíbas para o Ensino e Formação Técnica e Profissional (CARICOM TVET RQF)	15	0
Quadro Regional de Qualificações da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS RQF)	15	0
Quadro de Qualificações da África Oriental para o Ensino Superior (EAQFHE)	5	0
Quadro Europeu de Qualificações (EQF)	39	36
Registo de Qualificações e Normas do Pacífico (PRQS)	15	6
Quadro de Qualificações da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADCQF)	16	2 concluídos, 1 em curso
Quadro de Qualificações Transnacionais da Universidade Virtual dos Pequenos Estados da Commonwealth (TQF VUSSC)	32	0

\*Informação não disponível

Globalmente, o estudo de mapeamento mostra claramente que o desenvolvimento do quadro de qualificações, incluindo tanto os NQFs como os RQFs, é um fenómeno global importante e que o continente africano pode beneficiar não só de fazer parte deste processo, mas também de inspirar e talvez mostrar novos desenvolvimentos nesta área.

Ao considerar a paisagem diversificada de quadros de qualificações e sistemas de educação e formação no continente, verificou-se que o NQF é visto como uma das componentes do sistema nacional de qualificações mais vasto, e não como um instrumento separado ou isolado - através de todas as tradições linguísticas. O NQF funciona em conjunto com outros instrumentos e componentes essenciais - o catálogo nacional de qualificações, o sistema de QA, e o sistema de validação da aprendizagem não formal e informal. Esta ligação sistémica do NQF é definida em documentos políticos e na base jurídica e posta em prática pela estrutura de governo. A passagem da França para descritores de nível, onde a linguagem é mais inclusiva da aprendizagem não formal e informal, e mais refletora da estrutura do EQF, pode levar outros países com descritores de níveis semelhantes a passar para a abordagem francesa do quadro de qualificações.

## **Considerações fundamentais para a harmonização das qualificações em África**

### **#1 Sistemas de qualificação adequados à finalidade em África**

A tendência continental para o desenvolvimento e consolidação dos quadros nacionais de qualificações é uma descoberta significativa do estudo de mapeamento, e assemelha-se muito às tendências na Europa, e tendências semelhantes em curso em partes da Ásia e do Pacífico.

A maioria dos países africanos define os NQFs orientados para a reforma, com objetivos de longo alcance que contribuem para a mudança da educação, sistemas de formação e qualificações no sentido da paridade de estima entre os percursos de aprendizagem académicos e profissionais, inclusão para os cidadãos de todos os aspetos demográficos e históricos escolares, transparência do valor das qualificações, e abertura a todos os tipos e formas de aprendizagem. Neste contexto, os NQFs são vistos como uma das componentes do sistema nacional de qualificações mais vasto, trabalhando em conjunto com as outras componentes essenciais - o catálogo nacional de qualificações, o sistema de QA, e o sistema de validação da aprendizagem não formal e informal.

É importante ter em conta que há um pequeno grupo de países africanos que têm elementos de estruturas e/ou sistemas de qualificações que podem não ser identificados como quadros de qualificações. Ao considerar a paisagem diversificada de quadros de qualificações e sistemas de educação e formação no continente, os quadros de qualificações podem ser considerados como implícitos em certos países - por exemplo, num grande número de países francófonos. A passagem aos NQFs explícitos deve ser um processo incremental, baseado na aprendizagem de políticas (e não no empréstimo de políticas), contribuindo para clarificar o panorama das qualificações ao mesmo tempo que se melhoram as ligações, a articulação e a transparência. Um maior desenvolvimento dos NQFs neste grupo de países deveria a) enquadrar-se nas suas reformas dos sistemas de educação e formação; b) contribuir para reforçar componentes fortes e resolver impedimentos críticos em termos de transparência das qualificações e permeabilidade dos percursos e modalidades de aprendizagem; e c) aprender com as experiências de outros países africanos envolvidos em processos semelhantes. Nesses casos, um processo de modernização poderia ser de grande valor, permitindo que os sistemas se tornassem mais baseados em resultados de aprendizagem e mais familiarizados com alguma da terminologia internacional que está a ser utilizada. Tal transição deveria ser gerida com a participação de todos os intervenientes e níveis de governação relevantes (nacional, regional, setorial) e ser sustentável.

## **#2 Fundamentos legais e políticos para os NQFs: Reflexão documentada e análise a partir da fase de consulta**

O estudo de mapeamento mostrou uma forte preferência por uma base legal para os NQFs em África, em linha com a tendência internacional. A base jurídica é considerada essencial para dar legitimidade a um novo pilar reformador de um sistema estabelecido, com longas tradições e frequentemente fracas capacidades na educação e formação. Algumas tendências a este respeito são importantes a assinalar:

- ▶ Considerando o número relativamente elevado de NQFs que estão a ser desenvolvidos, seria de esperar mais documentos de discussão, uma vez que estes formam uma base importante para os processos legais subsequentes.
- ▶ Seria bom encorajar os países que estão a avançar para a formalização dos NQFs através de legislação e política a fazer um esforço mais concertado para o público e a divulgação eletrónica dos documentos fundadores e da investigação. Espera-se que o inventário ACQF ajude a este respeito, bem como o estabelecimento de uma plataforma/website online para o projeto ACQF.

Os relatórios dos países mostram que em muitos casos as fases iniciais do desenvolvimento do NQF muitas vezes progridem razoavelmente bem, mas o estabelecimento legal é um dos maiores obstáculos. Os NQFs de primeira geração parecem ter avançado muito rapidamente entre estas fases, incluindo a adoção precoce de políticas e legislação, enquanto em fases posteriores, muitos países não ultrapassam esta fase. Um fator determinante nesta fase é a vontade política e a liderança para mover o NQF do conceito para uma política que especifique o mandato, a governação, e os recursos.

## **#3 Governação dos NQFs: Forma e função**

O desafio em muitos estados membros é que a limitada capacidade técnica a nível nacional e regional significa muitas vezes que a função e a estratégia são definidas de forma fraca, sendo rapidamente ultrapassadas pela forma e estrutura. Isto leva a uma fraca implementação de políticas e à deriva da missão. O risco de uma multiplicidade de agências com mandatos sobrepostos é muito real, mais ainda em países com recursos escassos, e a tendência internacional, fora de África, é certamente no sentido de uma maior integração das agências. O impacto da Covid-19 nos recursos estatais em todo o mundo irá, sem dúvida, acelerar tais decisões políticas.

## **#4 Arquitetura do NQF: Forte convergência para os resultados da aprendizagem, paridade de estima e articulação**

O estudo de mapeamento ilustra claramente uma forte convergência dos NQFs para oito a dez níveis, com descritores de nível e três a cinco domínios, na sua maioria os de conhecimento, aptidões, competência, autonomia e responsabilidade, valores e atitudes. O movimento universal para a utilização dos resultados da aprendizagem e a medida em que a garantia de qualidade da aprendizagem mudou é bem captada em todos os estados membros. Para alguns países africanos, o NQF é visto como vital para ligar as diferentes componentes do sistema educativo, tais como a TVET e o ensino geral, permitindo assim vias de progressão mais suaves. Isto resultaria, em teoria, numa melhor mobilidade horizontal, bem como de estudantes e carreiras. Esta intenção de proporcionar múltiplos percursos, de modo a que os estudantes sejam encorajados a atualizar as suas aptidões, conhecimentos e competências para responder às necessidades em mudança da educação e do mercado de trabalho, é uma forte tendência em todas as candidaturas. A maioria dos países com quadros de qualificações está a desenvolver quadros unificados/integrados, ou

quadros nacionais, mesmo que existam quadros setoriais. A TVET e o ensino superior são os dois setores onde se encontram sub-quadros, enquanto nenhum é atualmente conhecido no ensino geral. Isto pode dever-se em parte às relativamente poucas qualificações encontradas no ensino geral, bem como aos sistemas de inspeção escolar razoavelmente bem estabelecidos. Os exames regionais, tais como na África Ocidental, são também especialmente importantes e fornecem uma base muito sólida para o desenvolvimento do NQF e do RQF, potencialmente também o próprio ACQF.

### **#5 Dados e avaliação dos NQFs: Um risco importante, mas talvez também uma oportunidade**

Poucos países do continente, ou mesmo globalmente, tentaram rever formalmente os seus NQFs e RQFs, e ainda menos foram capazes de empregar desenhos de avaliação mais sofisticados, capazes de medir com precisão o impacto (Jitsing et al., 2018). A visão e o âmbito do ACQF terão de ser conceitualizados para proporcionar uma visão continental, mas também ser realistas no que pode alcançar, o que deve ser mensurável. No estudo de mapeamento estabelecemos uma trajetória para tal abordagem para o ACQF, alinhada com o objetivo prioritário 4 (c e d) e indicadores relevantes d CESA 16–25 (AUC, 2016), mas só o tempo dirá se o processo se manterá alinhado com esta intenção inicial. A experiência internacional tem sido que este é raramente o caso. A tendência global para o aumento da automatização, por outro lado, proporciona uma oportunidade para a inovação ser introduzida através do processo ACQF que irá beneficiar todos os envolvidos. O desenvolvimento de regimes continentais de dados, monitorização e análise, tais como os que têm lugar na CESA, pode beneficiar das novas tendências para plataformas mais abertas e maiores níveis de interoperabilidade.

### **#6 O ACQF pode atuar como um catalisador para a CESA**

O estudo de mapeamento mostrou de uma forma muito concreta que o ACQF, como convocador de NQFs e RQFs em todo o continente, pode atuar como um catalisador dentro da paisagem mais harmonizada. O apoio à implementação e renovação de quadros de qualificações a nível nacional e regional está alinhado com o objetivo prioritário 4 (c e d) e o indicador 4.2 da CESA 16–25 (existência de um quadro nacional de qualificações) em particular, mas também 9.4 (rácio de mobilidade de entrada) e 9.5 (rácio de mobilidade de saída), como é mostrado no Capítulo 1 do presente relatório de mapeamento. O trabalho atualmente em curso pela AUC sobre os indicadores CESA e a plataforma através da qual os dados podem ser recolhidos, é de grande utilidade para esta possível colaboração.

### **#7 Financiamento dos NQFs: Menos é mais**

Como esperado, o custo e financiamento dos NQFs foi um tema fortemente identificado na análise do, *inquérito online*, com um notável influxo de ajuda ao desenvolvimento em apoio ao desenvolvimento do quadro de qualificações a múltiplos níveis. Novos modelos inovadores de financiamento público-privado (De Witt et al., 2020; Mawoyo et al., 2020) proporcionam um importante caminho a explorar durante a próxima fase do processo ACQF, mas podem também proporcionar opções aos países no presente. A Covid-19 poderia atuar como catalisador de tais novas oportunidades. Ligada às limitações de financiamento experimentadas está a forte tendência para dar prioridade às estruturas organizacionais necessárias para supervisionar e operacionalizar os NQFs.

## **#8 Disseminação e comunicação para NQFs: Vamos começar pelo utilizador final**

As respostas do inquérito online revelaram que a divulgação e comunicação aos utilizadores finais é outra fraqueza chave entre países e RECs. Esta é também uma tendência comum a nível internacional, mas isto não significa que não possa ser ultrapassada. Por outro lado, provas de atividades de aprendizagem entre pares lideradas pelo projeto de desenvolvimento ACQF em 2019 mostram que novas iniciativas de desenvolvimento do NQF estão a envolver mais participantes através de atividades de sensibilização (por exemplo, em Angola), enquanto os NQFs bem estabelecidos estão a utilizar o poder dos meios de comunicação social (por exemplo, a Autoridade Nacional de Qualificações do Quênia) para chegar a diversos grupos de utilizadores. O desenvolvimento das capacidades dos intervenientes do setor da educação e formação deveria ser uma prioridade nos planos para fazer com que o NQF seja compreendido e utilizado por estudantes, professores, criadores de currículos. A crescente tendência para plataformas online, e a utilização de ferramentas digitais, ainda mais acelerada pela Covid-19, representam uma grande oportunidade para pensar de forma diferente e envolver os utilizadores finais de formas anteriormente não possíveis (NUFFIC, 2020). Os NQFs, RQFs e o ACQF africanos estão bem posicionados para fazer as coisas de forma diferente da forma como eram feitas no passado.

Isto exigirá, contudo, uma visão forte, uma liderança corajosa e forças combinadas para fazer o que não foi feito antes. A sua vontade, contudo, requer uma visão forte, uma liderança corajosa, e forças combinadas para fazer o que nunca foi feito antes.

## **#9 Alinhamento e referência: Perspectivas do NQF**

Embora existam muitas experiências internacionais alinhamento / referência dos NQFs com os RQFs, muito poucos NQFs africanos têm estado envolvidos. O que é óbvio, contudo, é que o bem estabelecido EQF tornou-se um ponto de referência de fato para muitos NQFs e RQFs estabelecidos. A “Recomendação” revista do EQF (União Europeia, 2017) recomenda a exploração de possibilidades para o desenvolvimento e aplicação de critérios e procedimentos que permitam, em conformidade com acordos internacionais, a comparação de outros países (não EQF) quadros de qualificações nacionais e regionais com o EQF<sup>1</sup>.

## **#10 Construir sobre iniciativas continentais e regionais existentes**

O RQF da SADC e o EAQFHE estão a fazer bons progressos. Várias outras iniciativas à escala africana foram listadas neste relatório de mapeamento. Algumas destas iniciativas situam-se ao nível estratégico (tais como CESA e *Agenda 2063*), enquanto outras estão muito centradas em setores específicos (tais como o Espaço Africano de Ensino Superior e Investigação [AHERS] e PAQAF), e CAMES também se destaca como uma importante e antiga iniciativa regional, combinando a garantia de qualidade com o quadro de qualificações no ensino superior. Outros quadros continentais que estão a ser desenvolvidos, tais como para as qualificações dos professores (Nwokeocha, 2019), e mesmo o “Protocolo de mobilidade continental de professores” (CTMP) (UNESCO IICBA, 2019), para mencionar mais dois exemplos, também precisam de ser considerados.

## **#11 As relações entre NQFs, RQFs e o potencial ACQF**

O estudo de mapeamento salientou o fato de que a interação entre os RQFs emergentes, os vários NQFs em toda a África, e o ACQF proposto será um fator crítico para o trabalho futuro

---

1 Entende-se que o termo “país terceiro” não é indiscutível neste contexto. Embora a “Recomendação” do EQF utilize este termo, esta investigação tentará evitá-lo, sempre que possível.

nesta área. Embora os NQFs sejam bastante distintos na sua orientação e objetivo, a potencial cooperação e complementaridade entre os RQFs e o ACQF necessita de uma base baseada numa visão partilhada, no reconhecimento de interesses e objetivos regionais chave específicos, e na consideração de economias de escala. O diálogo, a consulta e a criação de confiança serão essenciais para moldar as funções prioritárias e os modos operacionais do ACQF para os NQFs e RQFs em África. De importância é uma visão orientada para o futuro, na qual novas aprendizagens, novos tipos de certificados e de ferramentas de atribuição fazem parte do menu para cada reforma e quadro de qualificações.

O objetivo prioritário 4 (c e d) da CESA 16–25 fornece a visão política e os fundamentos para o vasto âmbito do ACQF nas suas inter-relações com os quadros regionais e nacionais de qualificações no continente. As conclusões deste estudo de mapeamento e os intercâmbios de pares em curso com as RECs e as autoridades nacionais (NQF) fornecem provas que apoiam as opções de desenvolvimento do ACQF para uma cooperação eficaz, sustentável e pertinente com os RQFs existentes no continente (tais como o quadro de qualificações da SADC, RQF da EAC, e outros em desenvolvimento), e com os RQFs que envolvem os NQFs africanos (tais como o Quadro Árabe de Qualificações [AQF]). Os objetivos concretos, modalidades, formato legal das inter-relações entre os níveis continental, regional e nacional serão objecto de deliberações políticas e análises técnicas e organizacionais. As vantagens e desvantagens de cada cenário devem ser cuidadosamente desempacotadas e, criticamente, o processo e chegar a alguma forma de consenso deve ser feito através do diálogo social. A criação de confiança durante este processo será essencial para assegurar que a implementação do modelo possa ser feita de uma forma sustentável, construtiva e coordenada.

### **#12 Fundamentos jurídicos e políticos para os RQFs: Obter o equilíbrio certo**

Os RQFs em todo o mundo estão intimamente ligados a convenções e protocolos regionais. Estes instrumentos normativos internacionais baseiam-se principalmente na participação voluntária e têm uma aplicabilidade extremamente limitada. Dependendo do modelo de ACQF que é preferido em África, as políticas de apoio podem ter de ser ajustadas e/ou desenvolvidas. No contexto africano mais amplo, a Agenda 2063 (AUC, 2015b), e o seu Primeiro Plano Decenal de Implementação (2013-2023), a estratégia de educação continental para África (AUC, 2019b), o “Acordo que estabelece a zona continental africana de comércio livre” (AUC, 2019b), a estratégia continental de educação e formação técnica e profissional (TVET) para fomentar o emprego dos jovens (AUC, 2018a), e o Protocolo ao tratado que estabelece a comunidade económica africana relativo à livre circulação de pessoas (AUC, 2018b) fornecem os alicerces para o que o ACQF pode vir a ser. De importância crítica é a “Convenção revista sobre o reconhecimento de estudos, certificados, diplomas, graus e outras qualificações académicas no ensino superior em estados africanos” (UNESCO, 2014c). Muitas iniciativas complementares em curso, muitas no ensino superior, expandem ainda mais esta fundação. A questão será realmente sobre a forma que o ACQF assume. Se mais do que um RQF tradicional, então estes quadros seriam provavelmente largamente suficientes, mas se o movimento for no sentido de um novo quadro de quinta geração, então terá sem dúvida de haver ajustamentos em muitos níveis.

### **#13 Governação dos RQFs: A ligação aos RECs e à AUC**

O estudo de mapeamento mostrou claramente as fraquezas a nível das RECs em toda a África. A questão é se as RECs têm a capacidade de desenvolver e implementar quadros de qualificações regionais. Têm as RECs a capacidade de sustentar o nível de financiamento e esforço para implementar plenamente um quadro de qualificações em todas as suas regiões? A situação atual apenas permite, certamente, um progresso lento. O RQF da SADC é um caso em particular,

tendo sido considerado pela primeira vez em 2011. O apoio técnico necessário para o desenvolvimento de um quadro de qualificações, a nível nacional, regional e continental, é uma área que requer séria consideração para que qualquer um dos modelos acima delineados seja bem sucedido.

#### **#14 Um caso para um apoio diferenciado aos países**

O ACQF tem como objetivo contribuir e permitir o desenvolvimento de quadros de qualificações no continente. O apoio ao desenvolvimento de NQFs deve ser contextualizado, ao mesmo tempo que aprende com outras experiências, e é adaptado ao propósito.

Tal como se nota no capítulo 3 deste relatório, os países africanos encontram-se claramente em diferentes níveis de desenvolvimento do NQF. Este estudo de mapeamento encontrou vários níveis de diferenciação de quadros de qualificações. A um nível elevado, podem ser considerados cinco agrupamentos de países, cada um com necessidades únicas. Estas diferenças não devem ser ignoradas, e os compromissos específicos com os países de cada uma destas categorias devem ter lugar em todos os agrupamentos propostos no quadro 2.

Mais importante ainda, a atribuição de países a fases de desenvolvimento pode ser bastante fluida, dada a dinâmica atual, devendo, por conseguinte, ser revista e atualizada, uma vez que mais países se deslocam entre etapas. Em 2019-2020 vários países tomaram medidas para começar a desenvolver os seus NQFs (Angola, Camarões, Guiné-Bissau, Serra Leoa e Somália). Mas este grupo de “NQF no pensamento precoce” já está a mudar, uma vez que Angola entrou na fase do “NQF em desenvolvimento e consulta”, e até ao final de 2020 está a finalizar o projeto conceptual e técnico do NQF, discutido entre instituições públicas, organizações profissionais e parceiros sociais. Em 2019-2020, dois países adotaram o seu texto jurídico e base regulamentar do NQF (Lesoto e Eswatini) e passaram para a fase de “NQF em vigor, base legal aprovada, implementação iniciada”. No mesmo período, pelo menos um país (Cabo Verde) reviu os atos legais existentes no NQF e adotou um novo pacote de instrumentos legais e regulamentares que reforça o sistema nacional de qualificações e o NQF. Outros países preparam-se para se envolverem na revisão do seu NQF (Seychelles). Em vários casos, os esforços políticos centraram-se na integração dos quadros de qualificações sectoriais existentes num NQF de âmbito abrangente (Ruanda e Moçambique).

Este estudo de mapeamento captura traços destes movimentos. Outras características específicas não podem ser negligenciadas – por exemplo, as relacionadas com certas características regionais comuns. O projeto ACQF continua a envolver-se com os países, a recolher atualizações sobre as suas iniciativas de NQF em curso e planeadas, e a preencher as lacunas de informação em vários países.

#### **#15 Sustentabilidade e a harmonização das qualificações em África**

Muito se falou sobre sustentabilidade antes da pandemia de Covid-19 (ADEA, 2020; QQI, 2020), mas isto parece ter sido ultrapassado por preocupações mais imediatas. Como continente e comunidade global, temos de regressar a estes imperativos e considerar cuidadosamente como seria a harmonização de qualificações em África quando vista através da lente do desenvolvimento sustentável. A África, com o seu forte dividendo juvenil, está preparada para crescer economicamente no futuro e mesmo ultrapassar outros continentes que há muito estão mais desenvolvidos. Uma estratégia de harmonização para África, qualquer que seja a sua forma, deve ser sustentável do ponto de vista ambiental e económico. Para que o ACQF se torne um quadro de nova geração, a sustentabilidade será parte integrante da sua concepção, tal como a sua orientação digital, verde e de inclusão social.

**Tabela 2:** Apoio diferenciado aos países para desenvolver os NQFs

Agrupamento	Tipo de apoio que pode ser o mais valioso
Em vigor há algum tempo e revisto	Trabalho em rede, colaboração, revisão por pares, referênciação, exploração de novas metodologias. Monitorização e avaliação simplificadas. Alinhamento com outras políticas, tais como do mercado de trabalho. Estes NQFs devem partilhar as suas experiências, desafios e perspectivas com todas as outras iniciativas NQF em África.
Em vigor, base legal aprovada	Apoio técnico, aprendizagem por pares relacionado com factores-chave de implementação (dimensões), tais como: formação organizacional e planeamento, instrumentos operacionais, registo de qualificações, pacote metodológico; governação e gestão do NQF para sustentabilidade e impacto; inventários das qualificações existentes. Participação em redes e agrupamentos regionais, continentais e internacionais.
Desenvolvimento e consulta	Apoio técnico, aprendizagem entre pares, partilha de experiências sobre questões de política e técnicas,, desbloquear obstáculos chave, orientação sobre a base legal e regulamentar..
Pensamento precoce	Assistência técnica, aprendizagem por pares, partilha de experiências de apoio à construção da visão e participação. Análise de opções, análise SWOT, planeamento estratégico, desenvolvimento de capacidades e buy-in das partes interessadas.
Não está em vigor	Apoio técnico de alto nível, desenvolvimento de capacidades locais, modelos e ferramentas comuns, auto-avaliação, e análise de base.



## A coleção de relatórios do Estudo de Mapeamento ACQF

### Documentos e relatórios do projeto ACQF desenvolvidos durante o planeamento do desenvolvimento do projeto ACQF

ACQF. 2019. 'Developing the African Continental Qualifications Framework (ACQF). Scope of work and roadmap 2019–2022'. Technical working document. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. (ETF)

ACQF. 2020. 'African Union policy context of the African Continental Qualifications Framework'. Working paper. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. (ETF)

### Documentos e relatórios do projeto ACQF desenvolvidos durante o estudo de mapeamento

ACQF. 2020. 'Participation in the pilot project “Linking qualifications to skills” – ESCO hierarchy (EU) – phase 2'. Note, 3 April. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E.

*ACQF mapping study: Angola.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Cameroon.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Cape Verde.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: East Africa Community.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: ECOWAS.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Egypt.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Sutherland, L. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Ethiopia.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Keevy, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Ivory Coast.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Merawa, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Kenya.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

*ACQF mapping study: Morocco.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

- ACQF mapping study: Mozambique.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Nigeria* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Ezeanwukwe, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: SADC.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Mavimbela, L. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Senegal.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: South Africa.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: JET Education Services (Vally, Z., Matlala, R., Sibiyi, T. & Makhoabenyane, T.). <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Togo.* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Analysis of online survey.* 2020. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: JET Education Services (Keevy, J. & Vally, Z.) <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>
- ACQF. 2021. *Towards the African Continental Qualifications Framework – Synthesis report.* AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J., Bateman, A., Castel-Branco, E., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L. & Matlala, R. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF. 2021. *Snapshot of the Mapping Study Towards the African Continental Qualifications Framework.* AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J. & Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

## Observações finais

O ACQF está bem posicionado para ser o primeiro de uma nova geração de quadros de qualificações. Há uma oportunidade para o ACQF estabelecer a referência global para um quadro de qualificações de nova geração baseado numa convergência de metodologias de reconhecimento, num movimento para a digitalização, num maior nível de interoperabilidade, e na realização de pontos de referência independentes. O ACQF tem o potencial de infundir uma abordagem de ecossistema de aprendizagem que só foi prevista até à data (UIL, 2020), construindo-a desde o início a partir de uma perspectiva do estudante e dos direitos humanos que prevê o acesso aos dados como um bem comum futuro.



# 1

## INTRODUÇÃO E CONTEXTO DO ESTUDO DE MAPEAMENTO

### Pontos-chave

- Este relatório de mapeamento apresenta as principais conclusões do estudo de mapeamento do desenvolvimento de quadros de qualificações em África. O estudo foi realizado de outubro de 2019 a setembro de 2020, abrangendo quadros de qualificações (nacionais e regionais) em diferentes fases de desenvolvimento, consolidação e implementação como precursor do Quadro Continental de Qualificações Africano (ACQF) previsto.
- O ACQF, como instrumento político, encontra-se numa fase inicial de conceitualização. O processo é apoiado por um projeto em curso até outubro de 2022. O ACQF tem como objetivo contribuir para:
  - uma maior comparabilidade, qualidade e transparência das qualificações de todos os níveis e de todos os subsistemas;
  - facilitar o reconhecimento de diplomas e certificados, e a mobilidade de estudantes e trabalhadores;
  - complementaridade com quadros nacionais e regionais de qualificações, e apoio à criação de um espaço comum africano de educação e qualificações, em sinergia com outros instrumentos relevantes, tais como o Quadro Pan-Africano de Garantia de Qualidade e Acreditação (PAQAF);
  - promoção da cooperação e alinhamento entre diferentes quadros de qualificações (nacionais, regionais) em África e, eventualmente, com outros quadros globais.
- O ACQF é sustentado pela Agenda 2063 (AUC, 2015b) e pela Estratégia de Educação Continental para África 2016-2025 (CESA 16–25) (AUC, 2019c).
- O estudo de mapeamento foi concebido de acordo com onze áreas temáticas, a utilização de uma teoria de ação e de uma teoria de mudança antecipada, e incluiu investigação de fontes na internet, um inquérito online, e visitas técnicas a dez países e três Comunidades Económicas Regionais (RECs), reuniões e trocas de informação à distância com um país e atualizações e contribuições de debates no programa de aprendizagem entre pares ACQF (julho-outubro de 2020).
- O relatório de mapeamento fornece um conjunto de ferramentas e modelos online para decisores políticos e investigadores que trabalham nesta disciplina.

## 1.1 Introdução

O desenvolvimento e implementação de quadros de qualificações nacionais, regionais e mesmo transnacionais está em curso em todo o mundo, inclusive no continente africano, desde finais dos anos 80. Interpretados amplamente como instrumentos para o desenvolvimento e classificação de qualificações de acordo com um conjunto de critérios para os níveis de aprendizagem alcançados (OECD, 2006), os quadros de qualificações evoluíram através de muitas iterações ao longo das últimas quatro décadas e, embora não incontestado, foram feitos progressos constantes. medida que este relatório está a ser preparado, existem pelo menos 160 países em todo o mundo com Quadros Nacionais de Qualificações (NQFs) em vigor, pelo menos quatro regiões com Quadros Regionais de Qualificações (RQFs), e um Quadro Transnacional de Qualificações (TQF) (COL & SAQA, 2008; CEDEFOP et al, 2019a; CEDEFOP et al, 2019b).

Nas últimas quatro décadas, houve várias evoluções na concepção dos NQFs e RQFs e, em alguns casos, revisões e tentativas de avaliação do seu impacto nos sistemas de educação e formação em que foram implementados. Em anos mais recentes, o impacto da tecnologia no reconhecimento da aprendizagem tem sido significativo, com novas ideias no sentido de uma credenciação mais ágil a tornar-se cada vez mais relevante para a comunidade internacional de qualificações (Conselho do Ensino Superior e Acreditação, 2019). O imperativo sempre presente é considerar o lado da procura de emprego e empregabilidade, em paralelo com o preconceito histórico em relação ao lado da oferta inerente à concepção das qualificações. Outra consideração cada vez mais importante é a da educação para o desenvolvimento sustentável e como as qualificações e o reconhecimento da aprendizagem podem e devem ser feitos para promover os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (SDGs) para além daqueles que se concentram apenas na educação e nas competências. Uma outra consideração é o enfoque crescente nos acordos comerciais continentais e internacionais e a sua relação com a harmonização das qualificações. A Zona Continental Africana de Comércio Livre (AfCFTA) é fundamental a este respeito (Moremong, 2019). Manter este equilíbrio entre tecnologia, sustentabilidade e comércio livre, no contexto da aprendizagem, qualificações e mobilidade em e a partir de África, não é uma tarefa simples. Este relatório de mapeamento tenta fornecer algumas considerações iniciais como base para o trabalho a seguir.

Este estudo de mapeamento centra-se especificamente nos desenvolvimentos do quadro de qualificações no continente africano, mas não de forma isolada das iniciativas estratégicas e políticas mais amplas que têm lugar a nível continental. A *Agenda 2063* da União Africana é o projeto da África para 50 anos, de 2013 até 2063 (AUC, 2015b). O objetivo deste quadro estratégico é posicionar África como líder na arena global, alcançando ao mesmo tempo o seu objetivo de desenvolvimento inclusivo e sustentável. Este plano diretor reforça ainda mais um carácter de integração continental e regional, governação democrática e paz e segurança. A criação de emprego, emprego e capacitação dos jovens, a educação e a revolução de competências destacam-se entre os principais objetivos da *Agenda 2063*. A CESA (AUC, 2019c) é fundamental a este respeito, uma vez que se propõe “reorientar os sistemas de educação e formação de África para satisfazer os conhecimentos, competências, aptidões, inovação e criatividade necessários para alimentar os valores fundamentais africanos e promover o desenvolvimento sustentável a nível nacional, sub-regional e continental” (AUC, 2015, p. 9). Os objetivos estratégicos da CESA incluem, entre outros, uma ênfase no ‘aproveitamento da capacidade das TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] para melhorar o acesso, qualidade e gestão dos sistemas de educação e formação’ (Objetivo 3) e “assegurar a aquisição dos conhecimentos e competências necessários, bem como melhores taxas de conclusão a todos os níveis e grupos através de processos de

harmonização a todos os níveis para a integração nacional e regional” (Objetivo 4). Este enfoque na harmonização e integração, embora aproveitando a capacidade das TICs, está no centro do estudo de mapeamento, e por implicação, a noção de um ACQF.

O estudo de mapeamento foi encomendado pela Iniciativa de Aptidões para a Empregabilidade dos Jovens/Capacidades da AU-EU para África, Cooperação Técnica – Desenvolvimento do Quadro Continental Africano de Qualificações (ACQF). O JET Education Services (JET) conduziu o estudo, com coordenação da Fundação Europeia para a Formação (FEF), que também forneceu contributos substanciais para a concepção, revisão, análise e redacção. A Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) foi responsável pela administração financeira.

Este relatório apresenta as principais conclusões do estudo de mapeamento sobre o desenvolvimento de quadros de qualificações nos países africanos, realizado entre outubro de 2019 e setembro de 2020, abrangendo quadros de qualificações em diferentes fases de desenvolvimento, consolidação e implementação. É importante mencionar que embora o trabalho de campo e a investigação de base para este estudo tenham sido em grande parte concluídos até março de 2020, o próprio relatório foi preparado durante o pico da pandemia de Covid-19 a nível internacional, que não tinha deixado o continente africano intocado (ADEA, 2020). De relevância para este estudo foi o impacto que a pandemia estava a ter sobre a aprendizagem e o reconhecimento da aprendizagem. Muito provavelmente ainda será dito sobre isto durante muitos anos, mas o que se destacou, mesmo durante esta fase inicial, foi a crescente mudança para a aprendizagem online e formas mais ágeis de assegurar e reconhecer a aprendizagem. O que era também extremamente evidente na altura era a falta de preparação dos países africanos, como muitos outros em todo o mundo, para se adaptarem à paisagem em mudança. A maioria dos países adotou uma combinação de medidas, envolvendo encerramentos de escolas e deslocamentos para diferentes modalidades de aprendizagem à distância. Os governos e as partes interessadas continuam a dar sentido à eficácia e aos resultados imprevistos das medidas de reacção da educação a nível nacional e local. As linhas mestras desta situação sem precedentes incluem novas experiências na avaliação dos estudantes, novos recursos de aprendizagem digital e plataformas partilhadas, novas formas de conduzir a garantia de qualidade dos programas e instituições. Através desta crise, foi dada nova visibilidade à escala e ao efeito da desigualdade e da fratura digital no acesso à educação e às qualificações.

Neste relatório de mapeamento, concentramo-nos especificamente nos progressos alcançados em África, uma vez que fornecemos uma visão geral da situação atual relativa aos NQFs e RQFs no continente, como precursor do previsto ACQF. A África tem sido um ator forte desde o início, nomeadamente através da presença da primeira geração do NQF na África do Sul, mas pouco depois também nos NQFs nas Maurícias, Namíbia e Seychelles. Nos últimos anos, vários outros países africanos passaram também a fases mais avançadas de desenvolvimento do NQF. Dos 40 países diretamente envolvidos neste estudo de mapeamento, verificou-se que 17 aprovaram os NQFs e iniciaram a sua implementação; 10 estão envolvidos em diferentes fases de desenvolvimento e consulta da concepção conceitual e políticas do seu NQF; enquanto 10 iniciaram os primeiros passos de reflexão e análise em direção ao NQF. Isto pode geralmente ser considerado como uma perspectiva positiva para a cooperação africana e progresso no sentido dos objetivos estratégicos 4 (c e d) da CESA.

Os RQFs também foram considerados em pelo menos três das RECs em África, nomeadamente na Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) desde o final dos anos 90 (SADC, 2011; Comité Técnico de Certificação e Acreditação da SADC, 2011), e mais recentemente na Comunidade da África Oriental (EAC) (Estudo de Mapeamento ACQF: EAC 2020), na

Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS) (UNESCO, 2013; Relatório de Mapeamento do ACQF: ECOWAS2020), e mais recentemente também no bloco regional de países da Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD) (IGAD, 2019).

Os méritos de um regime de reconhecimento continental, atualmente proposto sob a forma do ACQF, não é o foco deste relatório. O ACQF, como instrumento político, encontra-se numa fase inicial de conceitualização, e tem como objetivo: A África tem sido um forte ator desde o início, nomeadamente através da presença da primeira geração do NQF na África do Sul, b1) melhorar a comparabilidade, qualidade e transparência das qualificações de todos os subsectores da educação e formação e apoiar os resultados da aprendizagem ao longo da vida das pessoas; 2) facilitar o reconhecimento de diplomas e certificados, e a mobilidade de estudantes e trabalhadores; 3) trabalhar em complementaridade com quadros nacionais e regionais de qualificações, e apoiar a criação de um espaço africano comum de educação e qualificações, em sinergia com outros instrumentos relevantes como o PAQAF; e 4) promover a cooperação e alinhamento entre diferentes quadros de qualificações (nacionais, regionais) em África e eventualmente com outros quadros globais (AUC, 2019b). Isto implica a possibilidade do ACQF poder funcionar como um centro de entendimento mútuo e de aprendizagem entre pares e políticas em África; apoiar o desenvolvimento e implementação de quadros de qualificações a nível nacional, com base na garantia de qualidade, orientação para os resultados da aprendizagem e aberto à inovação em tecnologia e outras mega tendências; e valorizar e ter em conta os pontos de vista das partes interessadas e as experiências internacionais.

Estes objetivos do ACQF têm em conta a experiência internacional, mas mais particularmente os aspetos-chave da *Agenda 2063* destacados acima. A sua viabilidade e aplicabilidade serão determinadas através de trabalhos que seguirão este estudo de mapeamento e as condições de sustentabilidade, uma vez que o ACQF receba o aval político. Ganhos rápidos durante o processo de desenvolvimento do ACQF, tais como a aprendizagem entre pares entre os intervenientes africanos para a partilha da prática do NQF, poderiam contribuir para gerar gradualmente um corpo de conhecimentos sobre a produção africana para África (o que seria talvez valioso para outras regiões envolvidas em dinâmicas semelhantes). O desenvolvimento de capacidades e a disseminação de informação relevante em todo o continente tem grande potencial para gerar uma rede de interessados motivados e informados e de peritos e conselheiros técnicos formados, motivados para trabalharem em conjunto em prol de sistemas de competências e qualificações mais transparentes e inclusivos no continente. Espera-se também que o estudo de mapeamento contribua para uma conceitualização diferenciada do desenho do ACQF e dos seus objetivos, fornecendo uma visão contemporânea sobre o estado da situação em todo o continente africano.

As considerações críticas durante este processo serão não só o mérito do próprio ACQF, mas também as inter-relações entre o quadro de qualificações setoriais, nacionais, regionais e este quadro de qualificações continental proposto. Isto levantará questões tais como a questão da complementaridade entre os RQFs e o ACQF. Será também essencial aprender com outros processos regionais, nomeadamente a Europa e a Ásia, ao mesmo tempo que se consideram cuidadosamente as peculiaridades do continente africano. A esta complexa mistura junta-se a necessidade de considerar potencialmente uma nova geração de RQF, que se baseie nas lições das respostas dos quadros de educação e qualificação em curso à crise global relacionada com a pandemia de Covid-19, com um pensamento nascente sobre credenciais que seja mais ágil e, criticamente, muito mais alinhado com o mundo do trabalho e outros motores de mudança da sociedade. Esta não é certamente uma tarefa a ser encarada de ânimo leve e os planos para uma fase de três a quatro anos de instalação são um bom começo. O envolvimento de atores-chave no

continente africano é também crítico, especificamente a Comissão da União Africana (AUC), as RECs, vários organismos continentais, e mais importante ainda as partes interessadas a nível nacional, tais como as autoridades responsáveis pelos sistemas e quadros de qualificações, as agências de qualificações já existentes e outras organizações representativas de estudantes, empregadores e sociedade civil.

Na sequência de um concurso público lançado pela GIZ no final de Maio de 2019, o JET, uma organização africana sem fins lucrativos com 30 anos de experiência em investigação, implementação e monitorização e avaliação, foi nomeado a 22 de agosto de 2019 para empreender esta primeira parte do processo de desenvolvimento do ACQF, nomeadamente o estudo de mapeamento dos quadros de qualificações em África alinhado com a *Agenda 2063* da União Africana. Este estudo de mapeamento durou um ano, de setembro de 2019 a setembro de 2020, e constitui a primeira parte de uma série de passos interligados em direção ao ACQF como documento técnico e político tecnicamente validado (AUC, 2019b; ACQF, 2019). O projeto ACQF consiste em:

- Estudo de mapeamento(2019-20)
- Análise de viabilidade, opções e cenários para o ACQF (2020-21)
- Documento político e técnico e plano de ação do ACQF (2021-22)
- Desenvolvimento de capacidades, apoio aos países e criação de redes

O primeiro passo, o estudo de mapeamento, recorre à investigação documental, a um inquérito online e, importante, também a uma série de visitas a países e RECs que tiveram lugar em finais de 2019 e princípios de 2020. No período do estudo de mapeamento foram planeados três workshops de consulta às partes interessadas em formato convencional (2019-20), dos quais apenas um (2-4 de setembro de 2019) pôde ter lugar. Devido às limitações da pandemia de Covid-19, a partir de Março de 2020 a consulta às partes interessadas, foram organizados debates sobre os relatórios dos países e atividades de aprendizagem entre pares através de uma série de webinars e reuniões remotas/online. A concepção e abordagem do estudo de mapeamento é elaborada a seguir, seguida de uma seção sobre a localização deste estudo no ecossistema africano mais vasto de educação e formação.

## 1.2 Contexto político da União Africana

O ACQF é sustentado pela Agenda 2063 (AUC, 2015b) e pelas políticas e estratégias relacionadas, em particular a AfCFTA, o Protocolo ao Tratado que institui a Comunidade Económica Africana relativo à Livre Circulação de Pessoas, Direito de Residência e Direito de Estabelecimento (AUC, 2018b) e CESA (AUC, 2019c). A Agenda 2063, como estratégia continental a longo prazo, articula sete aspirações, que em conjunto abordam a Visão: “Construir uma África integrada, próspera e pacífica, impulsionada pelos seus próprios cidadãos e representando uma força dinâmica na arena internacional” (ACQF, 2020, p. 1). As aspirações abrangem desenvolvimento social e económico sustentável, integração; boa governação, democracia e Estado de direito; paz e segurança; identidade cultural, valores partilhados e ética; desenvolvimento orientado para as pessoas; África como ator e parceiro global forte, unido e resistente. A primeira aspiração – “Uma África próspera baseada no crescimento inclusivo e no desenvolvimento sustentável” – e inclui, entre outras coisas, o objetivo de educação e competências da Agenda 2063:

┆ A Agenda 2063 é um quadro comum para o crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável para África a ser realizado nos próximos cinquenta

anos. É uma continuação do impulso pan-africano ao longo de séculos pela unidade, autodeterminação, liberdade, progresso e prosperidade colectiva prosseguida sob o Pan-Africanismo e Renascença Africana. Baseia-se e procura acelerar a implementação de iniciativas continentais passadas e existentes para o crescimento e desenvolvimento sustentável. Foi acordado pelos líderes africanos em 2013 através da Declaração Solene do 50º Aniversário durante a comemoração do 50º Aniversário da Organização da Unidade Africana (AUO) (AUC, 2019c, p. 2).

A Agenda 2063 visa aproveitar as dotações continentais, desenvolver e acelerar a implementação de quadros continentais e outras iniciativas semelhantes, e oferecer espaço político para ações individuais, setoriais e colectivas para realizar a visão continental. Importante para o processo ACQF, a Agenda 2063 visa também fornecer coerência e coordenação interna aos quadros e planos continentais, regionais e nacionais adotados pela União Africana (AU), RECs e planos e estratégias dos estados membros.

Mandatada pela Cimeira em janeiro de 2015, a AUC desenvolveu o Primeiro Plano Decenal de Implementação da Agenda 2063 (2013-2023), como base para a elaboração de planos nacionais de desenvolvimento dos estados membros da AU, das RECs e dos órgãos da AU. O plano aborda fatores essenciais de prosperidade e desenvolvimento: padrões de vida; boa educação e competências; saúde e nutrição; economias transformadas e criação de emprego; agricultura moderna para maior produtividade e produção; economia azul/ocêânica para crescimento económico acelerado; economias e comunidades ambientalmente sustentáveis e resistentes ao clima. O plano define objetivos por aspirações. O objetivo 2 da primeira aspiração centra-se na educação e nas competências, e inclui as seguintes metas para 2023 ligadas à iniciativa ACQF: 1) a Agência Africana de Acreditação de Educação está plenamente operacional; e 2) existe um sistema comum de qualificação da educação continental. O Plano Decenal indica ações e marcos-chave do processo para este objetivo - relativamente aos três níveis: nacional, REC e continental. Os prazos previstos para a realização foram ultrapassados.

A AU está a fazer grandes esforços para fazer avançar os objetivos estratégicos definidos pela CESA (AUC, 2019c) e a Estratégia Continental para o Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET) para Fomentar o Emprego dos Jovens (AUC, 2018a). CESA persegue 12 objetivos estratégicos, que abordam uma vasta gama de dimensões e motores de mudança, abrangendo a profissão docente, desenvolvimento de infra-estruturas, potencial das TICs, melhoria das taxas de aquisição e conclusão de competências, erradicação do analfabetismo, paridade de género, expansão da TVET aos níveis secundário e superior e melhores ligações com o mundo do trabalho, expansão do ensino superior e da investigação, sistemas de gestão da educação e análise de dados, educação para a paz e a criação de parcerias para apoiar a CESA.

Os objetivos estratégicos da CESA 4 c) e d) referem-se explicitamente ao estabelecimento de quadros de qualificações, nomeadamente um quadro continental de qualificações ligado a quadros de qualificações nacionais e regionais:

Objetivo estratégico 4: Assegurar a aquisição dos conhecimentos e competências necessários, bem como melhores taxas de conclusão a todos os níveis e grupos através de processos de harmonização em todos os níveis para a in

1. Estabelecer e institucionalizar a avaliação dos resultados da aprendizagem em sala de aula em várias fases
2. Desenvolver a capacidade de avaliação informativa dos professores e a sua utilização para a melhoria e correção dos resultados da aprendizagem.



3. **Estabelecer quadros nacionais de qualificações (NQFs) e quadros regionais de qualificações (RQFs) para facilitar a criação de múltiplos percursos de aquisição de aptidões e competências, bem como a mobilidade através do subsetor**
4. **Desenvolver um quadro continental de qualificações ligado às qualificações regionais e quadros nacionais de qualificações para facilitar a integração regional e a mobilidade dos diplomados**
5. Estabelecer e reforçar mecanismos de garantia da qualidade e sistemas de monitorização e avaliação (AUC, 2015, p. 34).

Dois dos princípios orientadores da CESA – harmonização dos sistemas de educação e formação e qualidade e educação, formação e investigação relevantes – inspiraram o PAQAF, uma ampla iniciativa política com ligações ao ACQF (AUC, 2019c).

O indicador 4.2 do Manual de Indicadores CESA (AUC, 2016, p. 25) está intimamente relacionado com o ACQF:

4.2: Existência de um Quadro Nacional de Qualificações Definição: uma estrutura que permite alargar significativamente a TVET e as certificações académicas, harmonizada de acordo com os requisitos da indústria, unificada e simplificada. Este indicador mostra se um país pode catalogar as competências que estão a ser produzidas e se estas competências podem ser facilmente comparadas entre instituições e países. Um Quadro Nacional de Qualificações, que está alinhado com um Quadro Regional de Qualificações apresenta oportunidades de integração regional.

Tendo entrado na sua fase operacional em julho de 2019, a AfCFTA é uma bandeira fundamental da integração africana, para a qual o ACQF irá contribuir. O artigo 10º (Reconhecimento Mútuo) do Acordo de Criação da Zona Continental Africana de Comércio Livre menciona o reconhecimento da educação e harmonização:

Para efeitos do cumprimento, total ou parcial, das suas normas ou critérios de autorização, licenciamento ou certificação de fornecedores de serviços, e sujeito aos requisitos do parágrafo 3 do presente artigo, um Estado Parte pode reconhecer a educação ou experiência obtida, os requisitos satisfeitos, ou as licenças ou certificações concedidas noutro Estado Parte. Tal reconhecimento, que pode ser conseguido através de harmonização ou de outra forma, pode basear-se num acordo com o Estado Parte interessado ou pode ser concedido autonomamente (AUC, 2019b, p. 40-41).

De acordo com o artigo 3, os objetivos gerais da AfCFTA incluem a criação de um mercado único de bens e serviços, facilitado pela circulação de pessoas, a resolução dos desafios de filiação múltipla e sobreposta, e a aceleração dos processos de integração regional e continental. AfCFTA traduz-se num potencial de mercado para bens e serviços de 1.2 bilhões de pessoas e num produto interno bruto agregado de cerca de 2.5 trilhões de dólares para o continente (Moremong, 2019). Como resultado, a Organização Mundial do Comércio considera a AfCFTA o maior acordo comercial do mundo, em termos de países participantes, na sua existência (Crabtree, 2018). A Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) prevê que a AfCFTA “que já tem em conta uma perda de 4.1 mil bilhões de dólares em receitas pautais, resultará do aumento do emprego, de uma melhor utilização dos recursos internos para aumentar a produção na indústria transformadora e na agricultura, e do acesso a uma variedade de produtos mais baratos” (UNCTAD, 2018, p. 3).

Mais importante para efeitos do projeto ACQF, o Protocolo ao Tratado que estabelece a Comunidade Económica Africana Relativa à Livre Circulação de Pessoas, Direito de Residência e Direito de Estabelecimento, adotado pela 30ª Sessão Ordinária da Assembleia da AU, no seu artigo 18º sobre o reconhecimento mútuo de qualificações, especifica o estabelecimento de um quadro continental de qualificações para encorajar e promover a livre circulação de pessoas (AUC 2018b). O Protocolo de Livre Movimento da AU tem atualmente quatro ratificações. Uma vez que é necessário um mínimo de dez ratificações, este ainda não está em vigor. Relativamente ao artigo 18, é útil considerar os seguintes documentos: a Carta da Juventude Africana, a Estratégia Continental para a Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET) para Promover o Emprego dos Jovens, as Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ASG-QA), os estatutos da Universidade Pan-Africana (PAU), e a Convenção Revista sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e Outras Qualificações Académicas sobre o Ensino Superior nos Estados Africanos (Convenção de Adis).

Embora a Carta da Juventude Africana seja anterior à Agenda 2063, vale a pena mencionar que no seu artigo sobre educação e desenvolvimento de competências, apela aos “Estados Partes” para que tomem as medidas adequadas com vista a alcançar a plena realização do direito à educação e às competências, incluindo a equivalência de diplomas entre instituições de ensino africanas. A Carta da Juventude Africana foi ratificada por 39 Estados e teve a sua origem em 2009 (AUC, 2009). O artigo 13 (4) (o) centra-se na educação e no desenvolvimento de competências: “Promover a equivalência de diplomas entre instituições educativas africanas para permitir aos jovens estudar e trabalhar nos Estados Partes” (AUC, 2009, p. 10).

A missão da Estratégia Continental para a Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET) de Promover o Emprego dos Jovens (AUC, 2018a) tem duas vertentes. A primeira é construir um quadro geral unificado que possa servir de plataforma continental em torno da qual os estados membros da AU se agrupem ou sejam convidados a construir sistemas TVET coerentes e integrados a nível nacional, regional e continental através do desenvolvimento e implementação de planos nacionais e regionais. Eis alguns dos objetivos estratégicos que a estratégia procura atingir: estabelecer padrões de qualidade comuns; normalização genuína em TVET; reconhecimento mútuo e harmonização da formação entre países e entre sistemas formais e informais; e mobilidade dos atores, especialmente professores (AUC, 2018a). Em segundo lugar, a estratégia procura posicionar a TVET no âmbito do sistema educativo como um instrumento para a capacitação da população africana, especialmente dos jovens, como um culminar de toda a formação necessária para o desenvolvimento económico social do continente.

Aprovadas pela AU em 2019, as Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ASG-QA) procuram apoiar as instituições de ensino superior e as agências de garantia da qualidade nos estados membros em África:

- ter um quadro comum e uma compreensão dos sistemas de garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem entre todos os intervenientes a nível continental, regional e nacional
- desenvolver a confiança mútua, facilitando assim o reconhecimento e a mobilidade dos estudantes e dos recursos humanos dentro e através das fronteiras nacionais do continente
- assegurar a melhoria/aperfeiçoamento da qualidade no ensino superior no continente através de auto-avaliação, revisão externa pelos pares e monitorização e avaliação contínuas

- promover a transparência e a responsabilização, fornecendo ao público informação adequada sobre a garantia de qualidade
- apoiar as instituições de ensino superior a desenvolver uma cultura sustentável de qualidade
- promover a competitividade internacional do sistema de ensino superior africano
- apoiar a produção de recursos de ensino e aprendizagem relevantes, bem como de instrumentos de avaliação de estudantes (AUC, 2019a, pp. 10)

As ASG-QA baseiam-se em três partes interligadas: a) garantia de qualidade interna; b) garantia de qualidade externa; c) agências de garantia de qualidade. A norma 7 de garantia de qualidade interna inclui o alinhamento entre programas formulados, resultados de aprendizagem e os descritores de nível dos quadros de qualificações nacionais e regionais, conforme aplicável. As ASG-QA e o Mecanismo Africano de Avaliação da Qualidade (AQRM) são complementares e apoiam-se mutuamente no desenvolvimento de uma cultura de qualidade sustentável.

A Assembleia da AU adotou pela primeira vez os estatutos da Universidade Pan-Africana (PAU) na sua 20ª sessão ordinária em janeiro de 2013. A PAU é uma rede académica de instituições africanas existentes que operam a nível de pós-graduação. É apoiada pela Associação das Universidades Africanas. Espera-se que a PAU crie instituições continentais de alta qualidade para colmatar o fosso educacional entre a África e outras partes do mundo e para promover o ensino, a aprendizagem e a investigação inovadores em África. Os objetivos da PAU incluem: desenvolver programas de graduação e pós-graduação de nível continental e mundial em ciência, tecnologia, inovação, humanidades e ciências sociais e governação; estimular a investigação fundamental e orientada para o crescimento económico em colaboração, competitiva internacionalmente e de ponta; e melhorar a mobilidade de estudantes e pessoal académico entre as universidades africanas para melhorar o ensino e a investigação em colaboração. O artigo 14 dos Estatutos da PAU prevê o estabelecimento de um fundo de dotações baseado em contribuições voluntárias dos estados membros da AU, RECs e parceiros da AU.

Finalmente, a Convenção Revista sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e Outras Qualificações Académicas no Ensino Superior nos Estados Africanos (Convenção de Adis), adotada a 12 de Dezembro de 2014 em Adis Abeba, fornece outra componente importante dos vários instrumentos políticos no continente africano. As suas principais propostas são:

- Reforçar e promover a cooperação inter-regional e internacional no domínio do reconhecimento das qualificações
- Definição e implementação de mecanismos eficazes de garantia de qualidade e acreditação a nível nacional, regional e continental
- Incentivar e promover a utilização mais ampla e eficaz possível dos recursos humanos disponíveis em África e da diáspora, a fim de acelerar o desenvolvimento dos seus respetivos países e limitar a fuga de cérebros africanos
- Facilitar o intercâmbio e uma maior mobilidade dos estudantes, professores e investigadores do continente e da diáspora, através do reconhecimento das qualificações entregues por outras partes a fim de prosseguir o ensino superior

- Promover a criação de programas conjuntos de formação e investigação de alto nível entre instituições de ensino superior e apoiar a atribuição de diplomas conjuntos
- Melhorar e reforçar a recolha e o intercâmbio de informações para efeitos de aplicação desta Convenção em todo o Continente
- Contribuir para a harmonização das qualificações, tendo em conta as atuais tendências globais (UNESCO, 2014c, Artigo II).

### 1.3 Metodologia do estudo de mapeamento

O estudo de mapeamento ACQF centra-se no levantamento e análise da situação e dinâmica dos quadros de qualificações em África, especialmente quadros nacionais e regionais. O estudo abrange quadros de qualificações em África em diferentes fases de desenvolvimento, consolidação e implementação, através da recolha e análise de informações e dados de diversas fontes, incluindo uma investigação documental, inquérito online e visitas de campo a um país pré-seleccionado para fornecer uma gama representativa do continente e da sua diversidade (ACQF, 2019). O estudo de mapeamento é apresentado de acordo com as 11 áreas temáticas listadas abaixo. Estes temas, que fornecem um quadro conceitual em que a análise teve lugar e são também utilizados em capítulos subsequentes deste relatório para fornecer uma estrutura comum às conclusões, estão amplamente alinhados com a categorização e análise dos quadros de qualificações ao longo de muitos anos. Os temas não pretendem ser abrangentes, mas proporcionam um mecanismo de organização útil para a elaboração de relatórios e síntese de resultados das várias fontes de dados recolhidos. Os 11 temas são (ACQF, 2019, p. 14):

1. *Base jurídica, política dos quadros de qualificações*: atos jurídicos e políticas que sustentam o quadro de qualificações.
2. *Governança*: instituições líderes e agências-chave; o papel dos parceiros sociais e outros intervenientes; parcerias com conselhos setoriais; recursos; indicadores e mecanismos de apoio à implementação e monitorização.
3. *Visão, âmbito e estrutura dos quadros de qualificações*: objetivos e valor acrescentado para os sistemas de educação e formação, políticas de empregabilidade; níveis e descritores; âmbito (cobertura parcial e abrangente dos níveis/subsetores de educação e formação; lugar da aprendizagem não formal, informal e validação/reconhecimento da aprendizagem anterior).
4. *Garantia de qualidade*: princípios, política, instituições, práticas; registos; mecanismos de verificação.
5. *Resultados da aprendizagem*: conceitos, aplicação/utilização em diferentes contextos (normas de qualificação, currículo, avaliação) e subsectores (ensino e formação profissional [EFP], ensino superior); ligações com a garantia de qualidade.
6. *Sistemas de crédito*: conceitos, especificações, transferabilidade/percursos entre o ensino e formação técnica e profissional (TVET) e qualificações do ensino superior; estado de desenvolvimento/implementação.

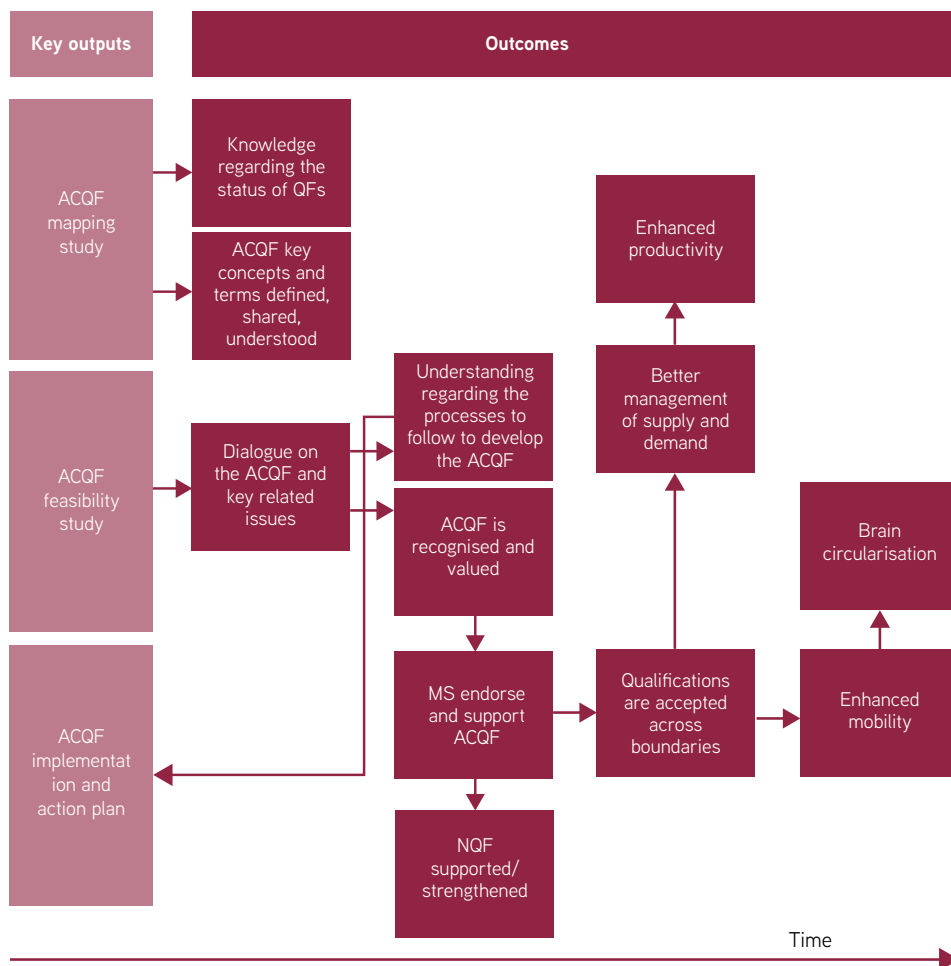
7. *Alinhamento e referenciação*: objetivos, abordagens, critérios e estado de implementação.
8. *Bases de dados e registos de qualificações*: tipos, utilizações; utilizadores-alvo; governação, agências envolvidas.
9. *Custos e financiamento dos NQFs e RQFs*.
10. *Divulgação, comunicação aos utilizadores finais*: ou seja: estudantes, empregadores, fornecedores de educação e formação, conselheiros de orientação profissional, agências de emprego/recrutamento; mecanismos, práticas; plataformas, utilização de ferramentas digitais.
11. *Papel e lugar dos RQFs no apoio ao desenvolvimento a nível nacional*: por exemplo, clareza dos percursos de aprendizagem e permeabilidade; promoção da confiança mútua; utilização de princípios/mecanismos comuns de QA; utilização de resultados de aprendizagem; inovação, renovação e reforma das qualificações; melhores métodos e abordagens para melhores qualificações; outros aspetos do ecossistema de educação e formação (eficiência, eficácia).

Foi também desenvolvido um quadro de amostragem para o estudo global. Este quadro foi utilizado principalmente para selecionar países e RECs para as visitas de campo. Uma base de dados de contactos, em grande parte fornecida pela AUC e depois complementada com dados de contacto da equipa do projeto, formou a base para o processo. A base de dados incluía inicialmente 39 estados membros da AU, que foram convidados a participar no inquérito. As partes interessadas, tais como parceiros sociais, conselhos e associações, foram também convidadas. Estes aspetos centrais da metodologia de investigação são descritos abaixo. Além disso, a abordagem da teoria da mudança, delineada abaixo, foi considerada como parte integrante da abordagem.

### 1.3.1 Teoria da abordagem da mudança

A metodologia para o estudo de mapeamento incluiu o desenvolvimento de uma teoria de acção (ToA) e de uma teoria de mudança antecipada (ToC) que foi desenvolvida para o ACQF com contributos recebidos durante o workshop de lançamento de 2-3 de setembro de 2019 em Addis Abeba<sup>2</sup>. Esta abordagem é algo pouco convencional e espera-se que os primeiros progressos alcançados com ela estabeleçam uma base para a análise de viabilidade e cenários (planeados para 2020-21), bem como a política e os processos técnicos (planeados para 2021-22). O projeto de ToC, indicado abaixo, ilustra como se espera que os principais resultados desta missão e os próximos passos previstos contribuam para uma maior mobilidade intercontinental, educação, empregabilidade e desenvolvimento do capital humano. Um conjunto de indicadores preliminares propostos para avaliar a realização dos marcos do Ano 1, e as realizações, resultados e impacto previsto do ACQF, proporcionou um ponto de partida útil para o desenvolvimento dos instrumentos utilizados para o inquérito online e as visitas de campo.

<sup>2</sup> ToC refere-se ao(s) mecanismo(s) através do(s) qual(is) a mudança ocorre, enquanto o ToA explica como a intervenção é construída para ativar o ToC - o que a intervenção faz (Funnell & Rogers, 2011).

**Figura 1:** Projeto de teoria de mudança para o ACQF

Fonte: Hazell (2019)

Os indicadores propostos basearam-se nos seguintes indicadores CESA relevantes, tal como descritos no útil *Manual de Indicadores CESA* (AUC, 2016, p. 25):

#### 4.2 Existência de um Quadro Nacional de Qualificações

- Definição: Uma estrutura que permite que o Ensino e Formação Técnica e Profissional e as certificações académicas sejam significativamente alargadas, harmonizadas de acordo com os requisitos da indústria, unificadas e racionalizadas.
- Finalidade: Este indicador dá uma indicação sobre se um país pode catalogar as competências que estão a ser produzidas e se estas competências podem ser facilmente comparadas entre instituições e países. Um Quadro Nacional de Qualificações que está alinhado com um Quadro Regional de Qualificações apresenta oportunidades para a integração regional.

#### 9.4 Rácio de Mobilidade de Entrada

- Definição: O número de estudantes estrangeiros que estudam num determinado país, como percentagem do total de matrículas terciárias nesse país.
- Finalidade: Avaliar a extensão do número de estudantes do estrangeiro que estudam no país. Isto pode dar uma indicação do valor atribuído à qualidade das instituições terciárias de um país por outros países.

#### 9.5 Rácio de Mobilidade no Estrangeiro

- Definição: O número de estudantes do ensino superior e terciário de qualquer país que estudam no estrangeiro como percentagem do total de matrículas no ensino terciário nesse país.
- Finalidade: Avaliar a extensão da saída de estudantes para outros países. Pode indicar as lacunas e fraquezas detectadas no setor terciário de um país.

A intenção é que o ToA e os primeiros ToC sejam revistos em pontos-chave no desenvolvimento do ACQF, sendo o próximo a finalização do estudo de mapeamento.

### 1.3.2 Investigação documental

Através da investigação documental, foi recolhida e categorizada num inventário online uma coleção de informação e dados relevantes de fontes publicadas<sup>3</sup>. O inventário contém fontes-chave tais como a política dos países e das RECs, atos jurídicos e documentos técnicos relativos às características, instrumentos e quadros de qualificações; fichas de países do NQF existentes dos inventários globais de quadros de qualificações (CEDEFOP et al., 2017a, 2017b, 2019a, 2019b); bem como descrições e relatórios analíticos, e relatórios de alinhamento com os RQFs. Atualmente, o inventário está estruturado por país e a REC, mas isto poderia ser revisto à medida que mais materiais fossem acrescentados. Afoi consolidada num documento sintético finalizado em Março de 2019, e depois mais elaborado neste relatório de mapeamento. A investigação inclui vários estudos internacionais sobre quadros de qualificações, mas está intencionalmente centrada nas fontes disponíveis do continente africano.

### 1.3.3 Inquérito online

O inquérito online foi conduzido em duas rondas e recebeu respostas de 33 dos 39 países convidados. O relatório analisa as respostas e concentra-se nas respostas apresentadas pelos 29 países durante a primeira ronda (novembro de 2019 ao início de janeiro de 2020).

O inquérito online foi administrado em três línguas, inglês, francês e português, utilizando um formulário Google<sup>4</sup>. Os links para as várias versões linguísticas foram enviados para os principais informadores de todo o continente africano. O inquérito foi administrado durante dois meses entre novembro e dezembro de 2019. Alguns envios tardios foram aceites na segunda semana de janeiro de 2020. O inquérito online foi concebido e finalizado em estreita cooperação e com os contributos do perito temático da equipa do projeto ACQF e partilhado para comentários com os outros membros da mesma equipa. O questionário de base desenvolvido para o workshop inaugural do ACQF foi revisto por peritos abrangendo as três línguas. O conjunto final de

3 Este inventário pode ser acedido [aqui](#) e pode ser mais desenvolvido durante as fases subsequentes do processo ACQF.

4 Os países de língua árabe foram solicitados a completar o inquérito numa das três línguas administradas.

perguntas acordado foi então utilizado para obter a informação global inicial em todas as RECs e em todos os países para assegurar a consistência.

De acordo com o relatório inicial, o convite inicial para completar o inquérito foi seguido de lembretes, com o objetivo de encorajar as respostas. O convite e dois lembretes foram enviados pela equipa do projeto ACQF. Estas mensagens incluíam o link do inquérito, bem como uma nota, “Estudo de Mapeamento ACQF”: Metodologia e breve visão geral da organização”.

**Tabela 3:** Quadro de amostragem com respostas do inquérito online

RECs	Número de países	Resposta ao inquérito*
União do Magrebe Árabe (AMU)	5	1
Mercado Comum para a África Oriental e Austral (COMESA)	20	13
Comunidade dos Estados do Sahel e do Sara (CEN-SAD)	29	15
Comunidade da África Oriental (EAC)	6	3
Comunidade Económica dos Estados da África Central (ECCAS)	11	4
Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS)	15	9
Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD)	8	4
Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC)	16	10

Língua oficial	Número de países	Resposta ao inquérito
Inglês	19	12
Português	5	4
Francês	25	12
Árabe	7	3
Totais	55	29

\*O número total de países é superior ao total de 55 países membros da UA dado que muitos pertencem a mais do que uma CER /REC.

Nota: Os totais variam devido a múltiplas respostas de Angola, Egito, Costa do Marfim, Marrocos, Togo e Uganda, bem como a respostas incompletas.

O primeiro convite foi enviado a 4 de novembro de 2019, com o prazo para apresentação de candidaturas a 22 de novembro de 2019; o primeiro aviso foi enviado no início de dezembro, e o terceiro na terceira semana de dezembro. Todos os países recentemente adicionados à base de dados de contactos da ACQF durante o período do inquérito foram convidados a completar o inquérito. Os links do inquérito foram enviados diretamente aos principais informadores e respostas acompanhadas de perto durante o período. Para encorajar as respostas, o JET e a equipa do projeto ACQF decidiram encurtar o inquérito e fizeram-no eliminando as poucas perguntas dedicadas aos RQFs. O segundo e terceiro lembretes incluíam apenas esta versão mais curta. Foi disponibilizada uma facilidade para o carregamento de anexos para as respostas ao inquérito<sup>5</sup>.

5 Os instrumentos do inquérito podem ser acedidos aqui: versão inglesa, versão francesa, versão portuguesa



O inquérito visava recolher informações básicas sobre o estado da situação e perspectivas abrangendo o maior número possível de estados membros da AU. Foi recebido um total de 36 respostas de 29 estados membros (foram recebidas respostas múltiplas de Angola, Egito, Costa do Marfim, Marrocos, Togo e Uganda) durante o período principal do inquérito (primeira ronda: Novembro 2019-Janeiro 2020). As respostas estão mais adiante desagregadas. Numa ronda complementar de inquérito (maio-junho de 2020) quatro países adicionais apresentaram as suas respostas (Chade, Gana, República do Congo e Zimbabué); e três respostas suplementares foram recebidas dos Camarões, Costa do Marfim e da Nigéria). Isto aumenta o número total de países participantes para 33 e de respostas recebidas para 43. As sete últimas respostas não foram incluídas nas tabelas seguintes, mas foram consideradas na análise.

O inquérito online foi ainda complementado por trabalho de campo, consultas e análises extensivas que fazem parte do estudo. Não se destinava a ser representativo dos países, nem tentava obter respostas formais dos países.

### 1.3.4 Visitas técnicas a países e RECs

As visitas de campo foram construídas com base na informação recolhida durante o inquérito e consistiram em visitas de campo a dez países com NQFs, e o envolvimento com três RECs, todas com quadros em diferentes fases de desenvolvimento e consolidação (ver Tabela 1). Os critérios de amostragem para seleccionar os países e as RECs para as visitas de campo foram os seguintes:

#### **Critério 1: Cobrir as quatro línguas faladas em África**

A língua/história dos sistemas educativos em África (francófono, anglófono, lusófono) é importante de reconhecer, e por isso foi recomendado pelo menos um país em cada categoria linguística. Foi também proposto pelo menos um país de língua árabe.

#### **Critério 2: Cobertura das diferentes fases de desenvolvimento/implementação dos NQFs**

Foi recomendada a inclusão de países que abrangem diferentes níveis de desenvolvimento do NQF com base em informações provenientes de análises documentais e respostas a inquéritos a nível global<sup>6</sup>. Foram utilizadas as seguintes categorias:

1. não está em vigor
2. pensamento precoce, primeiros passos
3. em desenvolvimento e consulta
4. em lugar, base legal aprovada, começou a implementação
5. em lugar durante algum tempo e revisto.

#### **Critério 3: Cobertura de diferentes regiões geográficas africanas**

Foi recomendado que as seguintes regiões geográficas fossem cobertas na medida do possível: norte, centro, leste, sul, oeste e corno de África.

#### **Critério 4: Ligação com três RECs seleccionadas, que são mais avançadas no RQF**

Na sequência do parecer do Grupo Consultivo do ACQF, a ECOWAS, a EAC e a SADC foram seleccionadas para os estudos de caso regionais. Estas três RECs foram propostas com base em critérios de bom funcionamento e tendo trabalhado na educação e formação, quadros de qualificações e envolvimento na livre circulação de pessoas (não apenas bens e comércio).

<sup>6</sup> Este conjunto de categorias simplificadas foi proposto para permitir a coerência nas respostas durante o inquérito em linha. A categorização cíclica mais detalhada das fases (exploratória, concepção, adoção, ativação, operacional, para revisão) (Deij, 2019) é utilizada para fins analíticos mais adiante neste relatório de levantamento.

A Tabela 4 mostra os países e RECs que foram selecionados e visitados em finais de 2019 e princípios de 2020.

Não foi realizada qualquer visita a Cabo Verde, devido às limitações da pandemia de Covid-19, mas a recolha de dados e informações foi possível graças a reuniões e intercâmbios online com a Unidade de Coordenação do Sistema Nacional de Qualificações (UC-SNQ) (unidade de coordenação NQF) e ao acesso aberto a um conjunto muito rico de documentação de natureza política, jurídica e metodológica, e a todas as qualificações registadas no Catálogo Nacional de Qualificações online.

Durante as visitas ao país, foram realizadas entrevistas com um conjunto de partes interessadas acordadas, e em consulta com o ministério competente, agência de qualificações ou a REC. As entrevistas incluíram representantes das seguintes entidades:

- o mundo do trabalho - empregadores e associações patronais;
- fornecedores de educação e formação (TVET, escolaridade e ensino superior);
- organismos estudantis (grupos focais);
- funcionários do ministério - educação, trabalho e migração;
- agências: garantia de qualidade; avaliação e exames; alfabetização; ensino à distância; investigação e desenvolvimento no domínio da educação;
- autoridades de qualificação;
- observatórios do mercado de trabalho e dos setores económicos;
- agências de desenvolvimento locais e internacionais;
- organismos profissionais<sup>7</sup>.

Todas as visitas de campo utilizaram os mesmos instrumentos de recolha de dados e tiveram lugar durante um período de três dias. O número de entrevistas e grupos focais foi limitado ao que era viável dentro deste período, embora fosse possível algum seguimento utilizando o Skype ou entrevistas telefónicas. Os relatórios das visitas de campo eram de qualidade garantida e revistos para garantir consistência e exatidão. Todas as visitas de campo foram concluídas até ao final de março de 2020, quando as restrições da pandemia de Covid-19 tinham começado. Nove das visitas de campo foram conduzidas pela equipa de investigação do JET, enquanto quatro visitas foram concluídas pelo perito da ETF, que assegurou a coordenação do conteúdo do projeto de desenvolvimento do ACQF. Além disso, a ETF conduziu a investigação e redigiu o relatório sobre o NQF de Cabo Verde, um caso acrescentado ao estudo de mapeamento do final de março de 2020, durante os rigores da pandemia.

Os sete webinars de aprendizagem entre pares organizados de julho a outubro de 2020 pelo projeto ACQF atualizaram e aprofundaram informações sobre o estado da situação, novos desenvolvimentos e planos de doze NQFs africanos e dois RQFs<sup>8</sup>, acrescentando valor ao conhecimento recolhido através das fontes acima mencionadas.

O processo de revisão do país e os relatórios RECs incluíam três camadas principais. O primeiro foi interno e combinado com os contributos dos avaliadores internacionais (centrados na consistência), com revisão substancial do conteúdo pelo perito do projeto ACQF (da ETF). Outro nível baseou-se no intercâmbio de contributos entre os autores e os interlocutores país/REC. A camada final foi iniciada e gerida pelo perito do projeto ACQF e consistiu numa revisão

7 Os relatórios do país e REC estão disponíveis separadamente e podem ser encontrados aqui.

8 NQFs: Quênia, Moçambique, Maurícias, Lesoto, Angola, Gana, Egito, Zimbabuê, Zâmbia, Cabo Verde, África do Sul, Serra Leoa. RQFs: SADCQF e EAQFHE.

formal dos relatórios pelos países e pelas pessoas de contacto dos RECs. Embora alguns países e RECs não tenham reagido com comentários, a maioria empenhou-se ativamente no processo de revisão, reuniu pontos de vista das instituições parceiras nacionais e forneceu contributos bem estruturados, contribuindo para a qualidade dos relatórios finais. Para facilitar a disseminação futura entre os interessados, foi organizada uma tradução para francês e português pelo projeto ACQF. Os relatórios para Angola, Cabo Verde e Moçambique estão disponíveis em inglês e português, enquanto que os relatórios para a ECOWAS, Marrocos, Camarões, Senegal e Togo são publicados em inglês e francês. Devido à natureza fluida destes desenvolvimentos, os relatórios do país e da REC foram finalizados como documentos de trabalho e foi salientado que seria bem-vinda informação adicional - foram fornecidos detalhes de contacto para este fim.

O plano inicial de duas consultas das partes interessadas a serem organizadas pelo projeto ACQF incluía dois workshops em 2020 (início de abril e fim de julho) para aproximadamente 90

**Tabela 4:** Seleção do país e REC

País/REC	Membro da REC	Língua	Área geográfica	Data da visita
África do Sul	SADC	Inglês	Sul	4-13 de fevereiro de 2020
Angola	ECCAS & SADC	Português	Sul	25-30 de janeiro de 2020
Camarões	ECCAS	Francês	Central	9-11 de março de 2020
Egito	COMESA & CEN-SAD	Árabe	Norte	22-23 de janeiro de 2020
Etiópia	IGAD	Inglês	Corno	10-13 de fevereiro de 2020
Marrocos	CEN-SAD	Árabe e francês	Norte	9-12 de dezembro de 2019
Moçambique	SADC	Português	Sul	20-24 de janeiro de 2020
Quênia	COMESA, CEN-SAD, EAC & IGAD	Inglês	Leste	8 de janeiro de 2020 & 20-24 de janeiro de 2020
Togo	CEN-SAD & ECOWAS	Francês	Oeste	10-13 de fevereiro de 2020 & 15-30 de abril de 2020 (online)
Senegal	ECOWAS	Francês	Oeste	6-11 de janeiro de 2020
EAC e IUCEA		Inglês, Francês	Leste	4-7 de fevereiro de 2020 (parcialmente online)
ECOWAS		Francês, Inglês, Português	Oeste	7 de março de 2020 (online)
SADC		Inglês, Francês, Português	Sul	21-23 de janeiro de 2020

delegados representando as RECs, ministérios e autoridades de qualificação dos estados membros da AU, conselhos e associações regionais de educação, parceiros sociais, sindicatos de estudantes e peritos independentes. Estes seminários convencionais foram substituídos por webinars em maio de 2020, organizados em três instâncias distintas, abrangendo agrupamentos de língua inglesa, francesa e portuguesa. As sessões foram muito bem participadas e permitiram à equipa de investigação e ao projeto ACQF a oportunidade de partilhar os resultados do inquérito online.

Além disso, foi realizada uma análise comparativa de quadros de qualificações selecionados, com base nos elementos técnicos de referência (internacionalmente, mas em geral na Europa), e no conceito de alinhamento mais contextualmente apropriado que está atualmente a ser utilizado nos países da SADC. Foi também selecionada e analisada uma seleção das qualificações disponíveis, bem como uma análise dos descritores de nível disponíveis nos NQFs e RECs visitados durante o trabalho de campo. Estes elementos adicionais estão integrados neste relatório de mapeamento, juntamente com os dados recolhidos durante a investigação documental, visitas de campo e o inquérito online.

Na sequência dos três webinars ACQF realizados em maio de 2020 para partilhar e discutir com os interessados os resultados preliminares do inquérito online, a equipa do projeto ACQF decidiu abrir uma segunda ronda do inquérito, com o objetivo de alargar o número de países que contribuem para o estudo de mapeamento. Utilizando o mesmo instrumento de inquérito, foram apresentadas respostas por novos países (Chade, Gana, República do Congo e Zimbabué). Nesta segunda ronda, foram recebidas respostas adicionais, com dados complementares, dos Camarões, Costa do Marfim e Nigéria.

### 1.3.5 JETstreaming

JETstreaming é um programa de capacitação em investigação educacional que envolve uma combinação de imersão experiencial no local de trabalho e processos de formação formal/colaborativa. O programa procura construir agentes de mudança de justiça social, de auto-aprendizagem e de aprendizagem contínua na investigação em educação em África. O programa foi estabelecido pelo JET em maio de 2020 com 10 jovens licenciados da África do Sul. O JETstreaming foi também introduzido no projeto ACQF com o objetivo de proporcionar uma oportunidade para jovens investigadores de três regiões africanas (EAC, ECOWAS e SADC) de desenvolverem competências de investigação e experiência de trabalho. Contudo, devido ao Covid-19 e às restrições de encerramento impostas pelos governos nacionais em todo o mundo, só conseguimos recrutar dois dos quatro *streamers* previstos; os dois são da ECOWAS em Abuja e da África do Sul. Os dois *streamers* foram contratadas por cinco meses. O principal papel dos *streamers* era assistir a equipa do projeto com trabalho de campo e recolha de literatura dentro das suas respetivas regiões. O papel secundário era o de prestar assistência a gabinetes regionais como a EAC, ECOWAS e SADC. O programa desempenhou um importante papel de desenvolvimento para os dois jovens investigadores, particularmente nas áreas de NQFs, no panorama educacional africano e no desenvolvimento do ACQF.

## 1.4 Estrutura do relatório de mapeamento e ferramentas de recursos

Este relatório está estruturado através das principais conclusões das várias atividades empreendidas pelo JET desde o início do projeto ACQF. Estas incluem a investigação documental, as apresentações no workshop inaugural realizado pelo projeto ACQF em Addis Abeba em

setembro de 2019, e a consequente reunião do Grupo Consultivo do ACQF. A investigação documental consistiu em explorar fontes tais como políticas, atos jurídicos e documentos técnicos de países e RECs que esclarecem as características e instrumentos dos quadros de qualificações; inventários globais de quadros de qualificações (CEDEFOP et al., 2017a, 2017b, 2019a, 2019b); relatórios de alinhamento com quadros regionais de qualificações (SADC, 2018; SAQA, 2020; Autoridade de Qualificação das Seychelles, 2020; Autoridade de Qualificação das Maurícias, 2020); websites de ministérios, agências e centros de investigação nacionais; e registos de qualificações.

O estudo de mapeamento beneficiou de informação atualizada apresentada pelas instituições nacionais relevantes durante os webinars de aprendizagem entre pares do ACQF realizados pelo projeto de desenvolvimento do ACQF entre maio e setembro de 2020. As experiências dos NQF de Angola, Cabo Verde, Gana, Quênia, Lesoto, Maurícias, Moçambique, Ruanda, Seychelles, Serra Leoa, Tunísia, Zâmbia e Zimbabué foram partilhadas durante estas sessões.

Este relatório de mapeamento pretende funcionar como um recurso para os países, RECs e também para a próxima fase do processo ACQF. Além disso, o relatório de mapeamento fornece um conjunto de ferramentas e modelos online para decisores políticos e investigadores que trabalham nesta disciplinane<sup>9</sup>. Cada uma das ferramentas é apresentada no formato abaixo, e inclui o seguinte:

- Inventário ACQF
- Quadro analítico dos NQFs e RQFs em África
- Perfis de Qualificações ACQF
- Análise de descritores de nível

Ferramenta/modelo	Descrição	URL
-------------------	-----------	-----

A investigação documental, as várias discussões e os próximos passos delineados durante o workshop inaugural, e a reunião do Grupo Consultivo foram compilados num relatório de síntese, cujo conteúdo, juntamente com o do relatório do inquérito online, informaram o Capítulo 2, que desdobra os quadros de qualificações em África e não só. O inquérito online foi dirigido a todos os estados membros da AU e RECs para obter a cobertura mais ampla possível. O inquérito abrangeu as principais dimensões dos blocos temáticos enumerados anteriormente neste capítulo. O Capítulo 3 baseia-se nos resultados do inquérito online, bem como nas várias visitas aos países, relatórios que se seguiram a estas visitas e informações complementares recolhidas durante os webinars de aprendizagem entre pares em julho-outubro de 2020. As visitas aos países tentaram obter uma compreensão mais profunda dos quadros de qualificação em todo o continente, e como tal, serviram como um mergulho profundo nos contextos nacionais e basearam-se nos conhecimentos mais amplos obtidos a partir do inquérito online. Mais uma vez, as conclusões destes relatórios de país foram coligidas em torno dos blocos temáticos. O Capítulo 4 explora as considerações internacionais para o ACQF, enquanto que o Capítulo 5 é prospectivo, registando as implicações desta fase de estudo de mapeamento para a fase seguinte do processo de desenvolvimento do ACQF.

<sup>9</sup> As ferramentas e os modelos foram desenvolvidos utilizando uma plataforma Google. As cópias têm de ser feitas pelo utilizador individual para permitir direitos de edição. Prevê-se que ao longo do tempo, estas ferramentas serão aperfeiçoadas e migradas para o sítio web ACQF.



# 2

## RUMO À HARMONIZAÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES EM ÁFRICA

### Pontos-chave

- ▶ A noção de harmonização é de natureza específica ao continente africano. Esta forte intenção de “tornar os sistemas iguais para facilitar o trabalho em conjunto” está subjacente a muitas das iniciativas africanas, incluindo a garantia de qualidade e as qualificações. Um constrangimento fundamental no progresso para esta harmonização pretendida é o fato de que a clareza conceitual e política sobre os objetos da harmonização ainda está a ser elaborada pelos atores nacionais, regionais e continentais. Neste relatório, a noção de harmonização não é sinónimo de normalização, mas de comparabilidade, transparência, convergência, compreensão mútua entre abordagens, métodos e sistemas.
- ▶ O Quadro Continental Africano de de Qualificações (ACQF) está a ser conceitualizado num período de intensa transformação dos fundamentos do trabalho, das tarefas profissionais, do desenvolvimento de competências, das modalidades de aprendizagem e da tecnologia, e do reconhecimento dos resultados da aprendizagem. Pela primeira vez, as Top 10 Skills 2030 do Fórum Económico Mundial incluem competências tais como “aprendizagem ativa” e “estratégias de aprendizagem”. O ACQF contribuirá para as aspirações e objetivos estratégicos continentais, tais como a integração económica, um espaço educativo comum, a mobilidade e o reconhecimento dos estudantes e trabalhadores. Como centro de apoio mútuo, o ACQF irá interagir com quadros de qualificações nacionais e regionais e permitir ao continente alcançar a inovação e transformação com que se comprometeu.
- ▶ A utilização dos resultados da aprendizagem para transformar a aprendizagem e as qualificações e torná-las mais reativas à procura e mais centradas no estudante tornou-se internacionalmente difundida, e a África tem feito parte desta mudança desde há muitos anos.
- ▶ Ao longo das últimas quatro décadas, foram desenvolvidos quadros de qualificações a nível setorial, por vezes dentro de um país e noutros casos entre países, mas limitados a um setor, e a nível transnacional. As instâncias mais prevaletentes têm sido, no entanto, a nível nacional e regional.
- ▶ O desenvolvimento das qualificações pode ser resumido em cinco períodos-chave. O quinto e mais recente período aponta para pontos de referência mais globais, bem como para uma maior orientação para a tecnologia, mas também para a eliminação das fronteiras tradicionais entre aprendizagem formal, não formal e informal.
- ▶ As considerações metodológicas para a comparação de qualificações, e os níveis em que as qualificações estão localizadas, em toda a África, não estão bem desenvolvidos, mas foram feitos progressos nos últimos anos. Estas metodologias emergentes podem ser aperfeiçoadas no processo ACQF e proporcionam uma base forte para uma metodologia de harmonização mais robusta que pode ser mais desenvolvida e utilizada durante o processo ACQF.

## 2.1 Introdução sobre os desenvolvimentos globais do NQF

A literatura relativa aos quadros de qualificações pode, por vezes, ser confusa dada a variedade e variedade de qualificações e mesmo a terminologia à medida que estas iniciativas têm evoluído. Os quadros de qualificações são um aspeto do sistema de qualificações de uma nação, que por sua vez é uma componente do sistema mais amplo de educação e formação. Os sistemas de qualificações podem ser definidos como incluindo todas as estruturas e atividades que levam à atribuição de uma qualificação (Bjørnåvold & Coles, 2010), incluindo a operacionalização da política de qualificações, acordos institucionais, processos de garantia de qualidade, avaliação e processos de atribuição (Tuck, 2007). O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (2014c, p. 207) define um quadro de qualificações como:

Um instrumento para o desenvolvimento e classificação das qualificações (por exemplo, a nível nacional ou setorial) de acordo com um conjunto de critérios (por exemplo, utilizando descritores) aplicáveis a níveis específicos de resultados de aprendizagem.

Ron Tuck (2007, p. v) descreve um quadro de qualificações como:

Um instrumento para o desenvolvimento e classificação de qualificaçõesum instrumento para o desenvolvimento, classificação e reconhecimento de aptidões, conhecimentos e competências ao longo de um conjunto contínuo de níveis acordados. É uma forma de estruturar as qualificações existentes e as novas qualificações, que são definidas pelos resultados da aprendizagem.

Tuck (2007) explica que o âmbito dos quadros pode abranger todos os resultados e percursos de aprendizagem – conhecidos como quadros nacionais de qualificações (NQF) – ou pode ser confinado a setores específicos da educação (por exemplo, ensino e formação técnica e profissional [TVET]) – conhecidos como quadros de qualificações setoriais. Normalmente, um quadro de qualificações funciona como um dispositivo de classificação das qualificações de acordo com uma hierarquia de níveis de complexidade e, em muitos casos, têm também um volume de medidas de aprendizagem.

Embora os quadros de qualificações sejam mais conhecidos pelas suas aplicações nacionais, daí os NQFs, a emergência de quadros de qualificações regionais, ou RQFs, tem crescido a partir de comunidades de países com o objetivo de “facilitar a confiança mútua nas qualificações e promover a mobilidade de estudantes e trabalhadores; por conseguinte, estão ligados a outras iniciativas relacionadas com o reconhecimento mútuo de qualificações, bens e serviços” (Bateman & Coles 2015, p. 19). As características dos RQFs variam consideravelmente e os seus objetivos, cobertura dos setores, concepção e utilização (Keevy et al. 2010; Tuck 2007). Alguns RQF funcionam como um quadro de referência comum (por exemplo, o Quadro Europeu de Qualificações [EQF] e a Associação das Nações do Sudeste Asiático [ASEAN] Quadro de Referência de Qualificações [AQRF]), enquanto outros são alargados e visam algumas normas comuns, sejam elas qualificações ou normas de competência (por exemplo, a Comunidade das Caraíbas [CARICOM], a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral [SADC], ou o Registo de Qualificações e Normas do Pacífico [PRQS], que inclui um conjunto de normas de qualidade para agências e fornecedores de garantia de qualidade, bem como um quadro de qualificações e estende-se às qualificações regionais/comuns).

Um RQF ou um quadro de referência comum poderia ser definido como “um meio de permitir que um quadro de qualificações se relacione com outros e, subsequentemente, que uma qualificação se relacione com outras que estão normalmente localizadas noutro quadro” (Comissão das Comunidades Europeias, 2005, p. 13) ou uma “estrutura alargada de níveis de resultados de aprendizagem que é acordada pelos países numa região geográfica. Um meio de permitir que um quadro nacional de qualificações se relacione com outro e, subsequentemente, que uma qualificação de um país seja comparada com uma qualificação de outro país” (ASEAN, 2018, p. 33).

Tuck (2007, p. 6) afirma que “um quadro de referência comum respeita as tradições nacionais bem estabelecidas, proporcionando simultaneamente uma base clara para o reconhecimento

**Tabela 5:** Funções e fundamentos dos quadros de qualificações nacionais e regionais

Quadro do nível de qualificações		
Área de comparação	Nacional	Regional
Função principal	Servir de referência para o nível de aprendizagem reconhecido no sistema nacional de qualificações	Atuar como dispositivo de tradução para permitir a comparação dos níveis de qualificações entre os países membros
Desenvolvido por	Governos nacionais, em muitos casos através de agências nacionais criadas para este fim	Países de uma região agindo conjuntamente, na sua maioria facilitados por um organismo regional ou uma associação regional
Sensível a	Prioridades locais, nacionais e regionais (por exemplo, níveis de alfabetização e necessidades do mercado de trabalho)	Prioridades colectivas entre países membros (por exemplo, permitir a mobilidade de estudantes e trabalhadores através das fronteiras)
Moeda/valor depende de	O grau de conformidade regulamentar exigido; o nível de adesão de atores-chave (tais como a indústria, instituições de aprendizagem e associações profissionais); o valor percebido ou real para a população em geral	O nível de confiança entre os países membros; a transparência dos sistemas nacionais de garantia da qualidade; prioridades regionais mutuamente acordadas
A qualidade é garantida por	Adesão a sistemas de garantia de qualidade acordados a nível nacional, exemplificados nas práticas dos organismos nacionais e das instituições de ensino	A aplicação comum dos critérios e orientações de referência, bem como a robustez e transparência do processo de referência nacional e dos sistemas nacionais de garantia da qualidade
Os níveis são definidos por referência a	Padrões de referência nacionais, que podem ser incorporados em diferentes contextos de aprendizagem, por exemplo, no ensino escolar, no trabalho ou no ensino superior	Progressão geral na aprendizagem em todos os contextos que é aplicável a todos os países

Fonte: Coles et al. (2014), adaptado de Bjørnåvold & Coles (2008)



mútuo e a mobilidade do trabalho”. Ele assinala também que muitos países têm um sistema de qualificações há muito estabelecido (não necessariamente quadros de qualificações) enquanto outros têm estado envolvidos nos processos de reforma e afirma que um quadro de referência comum reforçará um entendimento e cooperação comuns. Um objetivo central de um RQF é “permitir que os NQFs e os sistemas nacionais de qualificações se alinhem ou “façam” uns com os outros” (Burke et al., 2009, p. 29). Durante as últimas quatro décadas, foram também desenvolvidos quadros de qualificações a nível setorial, por vezes dentro de um país, e noutros casos entre países, mas limitados a um setor, e a nível transnacional (COL & SAQA, 2008). As instâncias mais prevacentes têm sido, no entanto, a nível nacional e regional. A Tabela 5 apresenta um resumo das diferentes funções e fundamentos dos quadros de qualificações regionais e nacionais.

## 2.2 Evolução nos quadros de qualificações, 1980-2020

A importância real ou percebida dos quadros de qualificações reside no valor atribuído às próprias qualificações e no compromisso com a aprendizagem ao longo da vida. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) (2006, p. 21) afirma que uma “qualificação é alcançada quando um organismo competente determina que um indivíduo aprendeu conhecimentos, competências e/ou competências mais amplas de acordo com normas especificadas”, mas mais importante ainda, uma “qualificação confere reconhecimento oficial de valor no mercado de trabalho e na educação e formação contínua. Uma qualificação pode ser um direito legal para praticar um ofício”. O aumento dos quadros de qualificações desde finais dos anos 80 reflete o crescente interesse nos resultados da aprendizagem e na aprendizagem ao longo da vida, combinado com o valor social colocado em formas explícitas de reconhecimento, tal como salientado pela OECD. Muito tem sido escrito sobre estes desenvolvimentos ao longo das últimas quatro décadas e não é nossa intenção repeti-lo aqui; basta dizer que este não é um domínio incontestável, nem que não tenha sido afetado pelos avanços tecnológicos dos últimos anos, e criticamente, como já foi mencionado, também pela redefinição das prioridades de financiamento e sistemas que a Covid-19 introduziu (ADEA, 2020).

Em resumo, o desenvolvimento das qualificações pode ser resumido em cinco períodos-chave, descritos abaixo. Baseamo-nos nas categorizações fornecidas por muitos autores ao longo do período e adaptamo-nos à aplicabilidade neste estudo mapeamento de Coles et al. (2014) e Coles (2017).

### 2.2.1 Período 1: Pré-Quadros de qualificações

O período 1 foi essencialmente um pré-período em que as qualificações eram vistas como instrumentos de política e não estavam completamente formalizadas no que agora se chama NQFs. Mike Coles (2017) descreve este período como um período durante o qual os governos eram guiados por objetivos económicos e sociais, exigindo uma maior participação, resultados mais consistentes e uma maior relevância da provisão. Alguns argumentam que este período começou já nos anos 70, mas é mais provável que os desenvolvimentos na Escócia e noutros locais no Reino Unido no início dos anos 80 constituíssem os primeiros elementos dos NQFs, mesmo que nem sempre explicitamente descritos como tal. Estas fortes raízes anglo-saxónicas, combinadas com o contexto de um país desenvolvido, são importantes a considerar e muitas vezes não foram levadas suficientemente a sério, uma vez que outros países e regiões começaram a seguir a tendência inicial.

## 2.2.2 Período 2: NQFs de primeira geração

O período 2 é realmente o período do estabelecimento formal dos NQFs, que teve lugar nos anos 90 e foi iniciado em países anglófonos (tais como Austrália, Nova Zelândia, Irlanda, Escócia e Inglaterra) e num país francófono, nomeadamente a França (Charraud, 2012). O desenvolvimento destes quadros de qualificações de “primeira geração” estava ligado ao enfoque em sistemas de ensino e formação profissional baseados em resultados dentro destas nações, a uma mudança de responsabilidade no desenvolvimento de qualificações dos prestadores para os utilizadores, e também a uma mudança no reconhecimento de que a aprendizagem também ocorre no trabalho e através de experiências de vida (Coles et al., 2014; Coles, 2017).

A África do Sul e a Malásia cedo lideraram uma “segunda geração” de NQFs que rapidamente começou a desenvolver-se (Coles et al., 2014) e foi seguida por vários outros países em todo o mundo. Ao mesmo tempo, no ensino superior, houve uma expansão da participação e uma maior flexibilidade dos programas, incluindo a modularização ou unitização, utilização dos resultados da aprendizagem e exploração dos acordos de crédito (Coles et al., 2014; Coles, 2017).

Este foi também o período durante o qual uma nova taxonomia para descrever NQFs começou a emergir, com o trabalho de Michael Young (2005), David Raffé (2009) e Ron Tuck (2007), e de uma perspectiva francesa, Annie Boudier (2003), liderando o pensamento. A finalidade e o alcance dos NQFs destacaram-se como descrições úteis que têm sido utilizadas desde então. Raffé (2009, 2013) sugeriu três grandes objetivos dos NQFs, que vão desde a reforma (para mudar e melhorar incrementalmente um sistema) à transformação (para fazer mudanças drásticas a um sistema que de outra forma poderia não ter sido possível) e à comunicação (um NQF que descreve amplamente o sistema existente e tenta torná-lo mais acessível ao público). O âmbito dos NQFs foi delineado como sendo de parcial a abrangente. Nas últimas décadas, os quadros parciais têm sido referidos mais frequentemente como subquadros e também quadros ligados ou controlados, que cobrem apenas setores específicos dos sistemas de educação e formação. Normalmente, seria o ensino superior, TVET ou o ensino geral, embora existam muito poucos exemplos deste último. Existem outros exemplos, tais como um setor industrial específico, como o marketing ou o ensino, que desenvolve qualificações internacionais localizadas dentro de um quadro de qualificações que pode abranger muitos países mas que se centra apenas num setor (CEDEFOP, 2012). Quadros abrangentes abrangem sistemas completos de educação e formação e são também referidos como quadros unificados. Tanto a finalidade como o âmbito permanecem em uso nos NQFs modernos e são também aplicados neste estudo de mapeamento. Os desenvolvimentos no Período 2 levaram à necessidade de criar títulos consistentes e uma hierarquia de qualificações, de modo a criar uma estrutura para a forma como as qualificações são vistas e compreendidas até aos dias de hoje.

## 2.2.3 Período 3: Terceira geração de NQFs e surgimento dos RQFs

Durante o Período 3, uma “terceira geração” de NQFs começou a ser desenvolvida em toda a Ásia, Europa e África. A “policy borrowing” (cópia de experiências) (Chakroun, 2010) tornou-se uma característica infeliz deste período, que foi acompanhada de uma priorização significativa pela maioria das agências internacionais de desenvolvimento, embora a Organização Internacional do Trabalho tenha sido um pouco céptica. Este foi também um período que viu surgir o RQF para apoiar acordos de comércio livre e facilitar a mobilidade de aprendizes e trabalhadores, incluindo os da Europa, do Pacífico e das Caraíbas. O *Inventário Global dos Quadros Regionais e Nacionais de Qualificações 2019* (CEDEFOP et al., 2019b) identifica o EQF, o Espaço Europeu do

Ensino Superior (EEES) e, mais tarde, o AQRF como os quadros regionais que foram desenvolvidos e operacionalizados durante este período. Esta tendência para quadros transfronteiriços foi importante porque demonstrou possibilidades para além dos NQFs nacionais e em pouco tempo expandiu para incluir também quadros transnacionais (COL & SAQA, 2008) e intranacionais ou subsetoriais (Keevy et al., 2010).

#### 2.2.4 Período 4: Expansão global

O período 4 viu o desenvolvimento de outros quadros de qualificações, influenciado pela arquitectura destes RQFs (Coles et al., 2014; Coles, 2017) e um maior interesse em desenvolver RQFs noutras regiões, tais como na SADC (SADC, 2011) e também nos Estados Árabes (Autoridade Nacional de Qualificações dos Emiratos Árabes Unidos, 2012). A atração e o impulso dos RQFs emergentes não podem ser ignorados, uma vez que sem dúvida criaram uma forte procura para o desenvolvimento dos NQFs nas suas regiões. Tanto a Europa como a ASEAN destacam-se a este respeito, onde o EQF, EHEA e AQRF resultaram no desenvolvimento de NQF em praticamente todos os estados membros. Em África, a tendência para os RQFs foi um pouco retardada. Embora o pensamento em torno do RQF da SADC tenha começado já em 1992 (Secretariado da SADC, 2017b), antes do EQF e do AQRF, este nunca chegou a arrancar e só foi formalmente estabelecido em 2018 (Secretariado da SADC, 2019). Os desenvolvimentos nas regiões da Comunidade da África Oriental (EAC) e da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS) estão em curso há pelo menos cinco anos e, mais recentemente, a Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD). Estes novos RQFs, e muitos dos NQFs emergentes a eles associados, têm sido afetados por limitações de recursos e falta de vontade política para passar da fase de conceitualização para a fase de implementação. O NQF etíope é um caso exemplar, com enormes progressos feitos de 2008 a 2010, mas depois disso, extraordinariamente pouco depois. O *Inventário Global dos Quadros Regionais e Nacionais de Qualificações 2019* (CEDEFOP et al., 2019b) não fornece um número estimado de quadros nacionais de qualificações, mas fornece resumos de mais de 100 quadros nacionais e 7 RQFs atualmente em vigor. O período 4 foi um período durante o qual se perdeu alguma da dinâmica dos períodos anteriores, o que resultou na situação atual em que ainda há muita atenção sobre o desenvolvimento do NQF e do RQF, mas a operacionalização de novos quadros tornou-se duvidosa.

O *Inventário Global dos Quadros Regionais e Nacionais de Qualificações 2019* (CEDEFOP et al., 2019b, p. 9) assinala que as qualificações estão a fazer incursões em África, Ásia, Pacífico e na “vizinhança europeia da Europa de Leste ao Sul do Mediterrâneo”. No entanto, assinala também:

[O progresso dos quadros de qualificações é desigual] dificultado a nível de governação e institucional pela fraca coordenação das partes interessadas, insuficiente cooperação entre diferentes setores, e ausência de uma supervisão regulamentar adequada. [Quadros de qualificações] são também travados na implementação pela má qualidade da oferta de formação, oportunidades insuficientes para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, e aplicação desigual dos resultados nos currículos e qualificações.

O *Inventário Global* também reconhece um dos mais prementes e evolutivos desafios aos quadros de qualificações: a “digitalização das economias e sociedades” (CEDEFOP et al., 2019b, p. 9). Observa que as tecnologias digitais estão “a criar novas oportunidades e desafios para o desenvolvimento e reconhecimento de competências a nível mundial”. As mudanças nas modalidades de acesso e métodos de aprendizagem e internacionalização estão a aumentar, juntamente com a oferta de ‘novos métodos e sistemas de credenciação que podem captar, reconhecer e validar uma gama mais vasta de resultados de aprendizagem na era da aprendizagem ao longo da vida’ (p. 26). A importância dos quadros de qualificações está adequadamente resumida no *Inventário Global*: “são instrumentos não só para a recolha e comparação de qualificações, mas também para a sua ativação como facilitadores da diversidade e desenvolvimento sistémico – e social” (p. 10).

Coles (2017) sugere que os NQF podem ter uma conformidade crescente dos níveis, mas serão variados pelas diversas formas como o quadro está ligado às prioridades políticas nacionais, incluindo “acordos de financiamento, política de reconhecimento/validação” e acordos de garantia de qualidade. Ele observa que os dados dos quadros mais antigos sugerem que a ligação com os processos de garantia de qualidade torna o NQF eficaz. Andrea Bateman e Chloe Dyson (2018) indicam que existem duas formas de ver os NQFs e as disposições de garantia de qualidade relacionadas. A primeira, tal como referido por Bateman e Coles (2016), é que em alguns casos um NQF incorpora disposições de garantia de qualidade. Segundo, um “NQF é simplesmente visto como um catálogo ou classificador de todas as qualificações num país, com pouca referência a disposições de garantia de qualidade dessas qualificações” (Bateman & Coles, 2016, p. 14). Coles (2017, p. 24) expande esta noção e observa que é possível ver

processos de garantia de qualidade e a sua governação como independentes do quadro nacional. Neste papel, o NQF pode ser visto simplesmente como estabelecendo os níveis e os descritores de nível que as qualificações devem cumprir. As formas como estas qualificações são concebidas, avaliadas e certificadas são todas independentes do NQF e podem ser asseguradas independentemente de um NQF.

### **2.2.5 Período 5: Convergência de metodologias, digitalização e procura de pontos de referência independentes**

O estado atual dos quadros de qualificações de desenvolvimento, ou Período 5, aponta para uma consolidação dos RQFs e NQFs funcionais, com alguns novos desenvolvimentos no horizonte - sendo o ACQF o mais recente. Na Europa há uma tendência para uma maior comparação de qualificações, inclusive com assistência de inteligência artificial, e uma renovada referência dos NQFs ao EQF, tendo em conta a atual evolução e reformas do NQF. Sob o incentivo da Nova Agenda de Competências para a Europa (2016-2020), foi dada ênfase ao lançamento do novo Europass, como plataforma integradora e interoperável para uma gestão mais autónoma da carreira dos cidadãos, das credenciais digitais Europass e da informação EQF.

No contexto da ASEAN, o AQRf está também cada vez mais bem estabelecido e a fazer a diferença com os seus 10 estados membros. Uma característica chave deste período atual e futuro é o questionamento da predominância dos sistemas de educação formal, enquanto que o mercado parece querer que se realize uma aprendizagem mais rápida e ágil.

As instituições de ensino superior estão a abrir-se a novos paradigmas - ‘micro-credenciais’ - e os NQFs em muitos países estão a preparar-se para se envolverem com estes novos tipos de credenciais. Esta tensão não é nova, mas a tecnologia para permitir uma credenciação mais

flexível desenvolveu-se certamente a um ritmo crescente. A Covid-19 acentuou esta tensão, mas está claramente a tornar-se uma consideração séria para futuros quadros de qualificações, sejam eles setoriais, nacionais, regionais ou transnacionais. Num extremo pode argumentar-se que os quadros de qualificações irão evoluir para se tornarem mais ágeis e mais digitais - exemplos na Nova Zelândia e Malta mostram uma clara tendência nesta direção (Keevy & Chakroun, 2018; Conselho do Ensino Superior e Acreditação, 2019).

No outro extremo, e para além mesmo do que pode ser considerado um quadro de qualificações de quinta geração, alguns podem argumentar que este é o fim dos quadros de qualificações tal como os conhecemos, e que novas abordagens precisam de ser consideradas para o futuro. O atual desenvolvimento dos Níveis Mundiais de Referência (WRLs), que é uma “ferramenta global para descrever e comparar as competências e qualificações de um indivíduo” e, tal como os quadros de qualificações, “utiliza os resultados da aprendizagem como base conceitual e linguagem comum” (CEDEFOP et al., 2019b, p. 9) é importante de ter em conta. O desenvolvimento do Quadro de Credenciais para os Estados Unidos é outro potencial quadro de quinta geração que está em desenvolvimento desde 2014 (Rein, 2011, 2016).

Paralelamente ao desenvolvimento de quadros de qualificações, desenvolveram-se muitos mecanismos complementares para reconhecer a aprendizagem, alguns mesmo precedendo os quadros de qualificações. Estes incluem convenções regionais, tais como a *Convenção de Reconhecimento de Lisboa* que está em vigor desde 1997, a *Convenção de Adis* que entrou em vigor em dezembro de 2019, e, mais importante ainda, a *Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior*, o primeiro tratado juridicamente vinculativo das Nações Unidas sobre o ensino superior (UNESCO, 2019). O texto subsidiário da *Convenção de Reconhecimento de Lisboa* contém uma recomendação específica sobre a utilização de quadros de qualificações no reconhecimento de qualificações estrangeiras. Os NQFs facilitam o reconhecimento, especialmente quando foram ligados de forma transparente e comparativa - através da auto-certificação e referência - aos quadros gerais, tais como o quadro de qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA) e o quadro de qualificações da Aprendizagem ao Longo da Vida (EQF/LLL).

A avaliação de credenciais, que utiliza largamente estas convenções como enquadramento para operar, também está em vigor há vários anos e tem crescido na sua capacidade de utilizar abordagens baseadas em resultados para facilitar o reconhecimento das qualificações em todos os países. Várias iniciativas baseadas em padrões profissionais e ocupacionais são também importantes e devem ser assinaladas, bem como métricas de aprendizagem utilizadas para medir competências. Iniciativas impulsionadas pelo setor privado, tais como o *WorldSkills* quadro de especificações padrão e sistemas de classificação, tais como *O\*NET*, a *Classificação Internacional Tipo das Profissões (ISCO)*, a *Classificação Europeia Competências, Qualificações e Profissões (ESCO)*, e a *Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED)* (ISCED) são também altamente relevantes.

Reconhecer e valorizar a aprendizagem não formal e informal é de importância crescente (Singh, 2015) e, ligado a isto, a aprendizagem baseada no trabalho. Na EU, a *Recomendação do Conselho sobre a Validação da Aprendizagem Não Formal e Informal (VNFIL)*, adotada em 2012, impulsionou o desenvolvimento de políticas, práticas e investigação neste domínio extremamente diversificado, incluindo, com o apoio do CEDEFOP e da Fundação Europeia para a Formação (ETF), o *Inventário Europeu bianual sobre Validação*. A avaliação da *Recomendação do Conselho sobre VNFIL* discute e fornece provas sobre aspetos e condições para a sustentabilidade, incluindo a integração no sistema mais amplo de educação e formação, o papel

das abordagens de resultados de aprendizagem, o envolvimento das partes interessadas (tais como empregadores), e a recolha e análise de dados. Alguns países investiram significativamente no reforço e integração de sistemas abertos e acessíveis de validação da aprendizagem não formal e informal, numa tentativa de ultrapassar os baixos níveis de qualificações da sua população mas, como corolário, investiram também na inovação. Portugal é um exemplo disto: o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) evoluiu para fornecer aos utilizadores o novo registo digital de credenciais – o *Passaporte Qualifica*. Este ‘passaporte’ é um instrumento tecnológico individual para o registo das qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida adulta e pode ser utilizado para orientação nos percursos de aprendizagem.

O período 5 dos quadros de qualificações de desenvolvimento está certamente a apontar para pontos de referência mais globais (note-se os WRL se a Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações), uma maior orientação para a tecnologia (note-se a mudança para as credenciais digitais, e mesmo as tendências anteriores para cursos online abertos massivos [MOOCs]) e a diluição das fronteiras tradicionais entre aprendizagem formal, não formal e informal (note-se o Quadro de Credenciais nos Estados Unidos e muitas iniciativas do setor privado). Poder-se-ia argumentar que a visão de aprendizagem ao longo da vida defendida pelo Relatório Delors nos anos 70 (UNESCO, 1996) poderá ser concretizada pela primeira vez.

O tempo dirá como os desenvolvimentos do Quadro de Qualificações irão evoluir, mas o que é claramente evidente é que existem muitas razões pelas quais o ACQF não pode simplesmente replicar os seus predecessores. O novo pensamento sobre aprendizagem ágil e reconhecimento, combinado com o progresso da tecnologia, fornecem um novo modelo para o ACQF. A isto acresce o contexto africano único em que o ACQF está a ser considerado – para não mencionar o fato de que o ACQF teria de se inter-relacionar com os RQFs e NQFs no continente. É claro que esta situação é também uma oportunidade em construção. A resistência à importação de modelos coloniais, e uma forte vontade política de maior harmonização e integração, ao mesmo tempo que se aproveita a capacidade das TICs, imbuídas na Estratégia de Educação Continental para África da Comissão da União Africana (CESA) (AUC, 2015), proporcionam um contrapeso que deve ser explorado.

Por último, é importante não confundir os cinco períodos de evolução do quadro de qualificações, tal como delineado nesta secção, com as fases reais de desenvolvimento dos quadros de qualificações. A evolução abrange períodos na concepção evolutiva dos quadros, enquanto que o desenvolvimento de um quadro (dentro de um período, ou através de múltiplos períodos) passa, de forma cíclica, da fase de exploração e concepção para a fase de adoção e ativação e para a fase operacional e de revisão (Deij, 2019, p. 2):

Para que as estruturas funcionem da melhor forma, necessitam de evoluir e adaptar-se constantemente a situações e necessidades em mudança de diferentes partes interessadas. A avaliação é assim uma característica constante da evolução dos quadros. Por este motivo, apresentamos as fases como um ciclo; sinalizando a natureza contínua e iterativa dos desenvolvimentos do NQF.

A sequenciação proposta das fases utilizadas na análise do estudo de mapeamento do ACQF está conceitualmente próxima do acima referido, nomeadamente: 1) não em vigor; 2) em pensamento precoce (primeiras etapas a desenvolver); 3) em desenvolvimento e consulta; 4) em vigor (atos jurídicos aprovados, implementação iniciada); 5) em implementação durante algum tempo e revista.

## 2.3 As origens dos quadros de qualificações

Uma discussão sobre quadros de qualificações em África estaria incompleta sem refletir sobre a origem do fenómeno, mais ainda quando a intenção coletiva expressa é considerar o desenvolvimento de um quadro de qualificações continental. Tem sido salientado que a primeira geração de NQFs teve influências diretas anglo-saxónicas, com alguma influência francesa (Keevy et al., 2011). Ainda mais cedo são os antecedentes desta primeira geração, que estão contidos na história. Subjacentes a estes períodos estão fortes mudanças de poder, nomeadamente de instituições religiosas para a nobreza, para as corporações, para os prestadores de formação, e mesmo para os empregadores na viragem do século XX. O crescente papel central do governo através destas mudanças é bastante pronunciado, enquanto em tempos mais recentes, nomeadamente através de colaborações internacionais e abordagens mais abertas à aprendizagem, o poderoso papel do estudante como arquitecto do processo de aprendizagem, em oposição ao do receptor, começou a emergir.

Podemos seguir as origens dos sistemas formais para reconhecer a aprendizagem até às civilizações antigas como a Grécia, Roma e China. Nestas culturas antigas não existiam estruturas de carreira especializadas, com o foco mais na cidadania internacional do que na preparação profissional, com a qual estamos mais ocupados no mundo moderno (De Villiers, 1997; Serpell, 2007). Os novos objetivos económicos resultantes das Cruzadas e o desenvolvimento da banca, importação e transporte marítimo através da Europa e do Ocidente deram origem ao desenvolvimento das cidades, e a uma nova forma de educação orientada para a vida profissional. A educação tornou-se disponível para as classes médias e o sistema de comércio e de guildas artesanais desenvolveu-se. No século XI, as universidades com o campo especializado da educação estavam a desenvolver-se na Europa, em grande parte em reação à estreita doutrina religiosa anterior. Esta foi também a altura em que o termo “qualificação” adquiriu um significado mais definido, mas manteve a sua ênfase nas estruturas de classe social. Como está bem documentado, o desenvolvimento da educação acelerou então na Europa, desenvolvendo um enfoque único que rapidamente se tornou estranho a desenvolvimentos semelhantes em África, e resultou num impacto extremamente negativo durante a colonização (Higgs & Keevy, 2009).

O século XIX trouxe uma onda de liberalismo e consciência da igualdade de direitos e oportunidades, acompanhada por uma urbanização e burocratização crescentes (De Villiers, 1997). A crescente necessidade de uma mão-de-obra qualificada acabou por resultar numa ênfase nas credenciais que persistem até aos dias de hoje. A aprendizagem nesta altura, e bem no século XX, foi controlada por prestadores de formação, utilizando abordagens baseadas em currículos que eram em grande parte orientadas por input. O status quo não era sustentável, e foram experimentadas mudanças significativas nas últimas três décadas do século XX. O Relatório Faure de 1972 introduziu a noção de aprendizagem ao longo da vida numa altura em que o impacto da tecnologia ainda não era claro, mas com uma forte ênfase na contribuição da aprendizagem não formal e informal para a aprendizagem formal/escolar. Seguiu-se mais tarde o Relatório Delors (UNESCO, 1996), que propôs uma visão integrada da educação determinada pelas escolhas sobre o tipo de sociedade em que desejamos viver. Este foi também o período em que a ideia dos NQFs ganhou força, com raízes na abordagem de competência ao ensino profissional, e introduzindo a ideia de que todas as qualificações poderiam (e deveriam) ser expressas em termos de resultados de aprendizagem, sem prescrever um percurso ou programa de aprendizagem (Young, 2005). Esta mudança para resultados de aprendizagem, em oposição à forte abordagem baseada em currículos, permitiu uma nova e importante mudança de poder,

desta vez dos prestadores para os empregadores. Esta mudança foi fortemente influenciada pelas políticas neoliberais emergentes que enfatizaram o papel primordial do setor privado no desenvolvimento económico, bem como a importância da educação e formação centrada no estudante, baseada na aprendizagem ativa e autodirigida e na capacidade de fazer escolhas profissionais (Allais, 2010).

Uma questão importante a colocar neste relatório de mapeamento é até que ponto o ACQF se tornará um representante para uma abordagem africana da comparabilidade, transparência e reconhecimento das qualificações/credenciais, reconhecendo a diversidade da aprendizagem, incluindo as tradições de aprendizagem de longa data, tal como se encontra em muitas partes do continente. O ACQF deve ser simbiótico com outras políticas continentais, pré e pós-Covid-19, enfatizando a sua natureza única e inclusiva de aprendizagem ao longo da vida (não vinculada exclusivamente a um subsistema específico) e a sua abertura para interagir com diversos sistemas e estruturas no continente e a nível global. É preciso ter o cuidado de considerar este importante princípio fundamental, juntamente com a necessidade de modernização e o regime de reconhecimento da tecnologia ágil, mencionado anteriormente neste capítulo. Também terá de se ter o cuidado de reconhecer o papel da União Africana (AU), dos estados membros e das Comunidades Económicas Regionais (RECs), e dos parceiros sociais para liderar e sustentar este processo.

## 2.4 Considerações de harmonização das qualificações para África

### 2.4.1 Resultados da aprendizagem como moeda comum

A noção de harmonização dos sistemas educativos é peculiar ao continente africano. No contexto internacional mais amplo, termos mais neutros como alinhamento ou comparação são mais prevalentes, mas em África, nomeadamente no contexto da SADC, a harmonização é largamente aceite e está em primeiro plano nos documentos políticos formais:

Os governos e instituições reconhecidas nos estados membros da SADC devem comprometer-se a assegurar que os Ministérios da Educação, os Conselhos ou Comissões de Educação, as Agências Institucionais Externas de Garantia da Qualidade, as próprias instituições e todos os outros órgãos relacionados, adiram consistentemente às diretrizes e padrões nacionais e regionais acordados para a garantia da qualidade como meio de *facilitar e promover a harmonização regional* dos sistemas de educação, dos resultados de aprendizagem dos estudantes, dos padrões de realização, das competências proporcionais aos tipos e níveis de cursos prosseguidos qualificações obtidas (SADC, 2011, p. 17, ênfase acrescentada).

Vários exemplos de uma passagem para a harmonização são também evidentes noutras iniciativas continentais e o papel primário do setor privado no desenvolvimento económico, como Exemplos incluem a Estratégia para a Harmonização das Estatísticas em África, o Programa da AUC sobre o Quadro Regulamentar Continental Harmonizado para o Setor da Energia em África, Harmonização das Políticas para Transformar o Ambiente Comercial, e o Programa de Harmonização do Ensino Superior Continental. Esta forte intenção de “tornar os sistemas iguais para facilitar o trabalho em conjunto” está subjacente a muitas das iniciativas africanas nas áreas



de garantia de qualidade, resultados de aprendizagem, e os exemplos acima listados. Um constrangimento fundamental no progresso para esta harmonização pretendida – o processo da SADC é um caso exemplar – é a falta de clareza conceitual e política sobre os objectos da harmonização. A lista acima demonstra este ponto, desde os sistemas, aos resultados da aprendizagem, passando pelas qualificações. Embora estes objectos estejam claramente inter-relacionados, são também bastante diferentes e requerem uma clara intenção política para alcançar o objetivo da harmonização. Nesta seção do relatório de mapeamento do ACQF tentamos desvendar algumas destas inter-relações numa perspectiva africana, numa tentativa de desenvolver uma abordagem que poderia ser mais amplamente utilizada no continente. Com efeito, a harmonização pode ser para o ACQF o que foi a transparência para o EQF. No Capítulo 3, aplicamos a abordagem a uma amostra de qualificações e descritores de nível para fins ilustrativos, mas com a precaução expressa de que esta aplicação teria de ser testada mais amplamente para além do âmbito limitado que foi possível no estudo de mapeamento.

A utilização de resultados de aprendizagem tornou-se difundida internacionalmente, e a África tem feito parte desta mudança durante muitos anos. Muitas definições podem ser encontradas para resultados de aprendizagem, mas o que é comum à maioria delas é uma ênfase numa descrição da aprendizagem através de domínios específicos em todos os continentes:

- África: Demonstração contextual dos produtos finais dos processos de aprendizagem que incluem conhecimentos, competências e valores (NQFpedia)
- Europa: Declarações sobre o que um estudante sabe, compreende e é capaz de fazer após a conclusão da aprendizagem (CEDEFOP, 2008)
- Ásia: O AQRF é uma hierarquia de níveis de complexidade de aprendizagem que utiliza os resultados da aprendizagem como métrica para a hierarquia (ASEAN, 2018)

É também feita uma distinção importante entre a descrição da aprendizagem pretendida e a da aprendizagem alcançada. Esta distinção é ilustrada na aplicação dos resultados da aprendizagem em descritores de nível, qualificações, perfis de qualificações, padrões profissionais e cada vez mais também em programas, cursos e currículos de aprendizagem (ver Tabela 6 mais adiante neste capítulo). Há também considerações futuras. A capacidade de todas as formas de aprendizagem - formal, não formal e informal - serem capturadas através de resultados de aprendizagem tem sido possível, mas a aplicação para além do sistema formal tem sido limitada a formas de Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (RPL), que eram principalmente de pequena escala e complexas de implementar. Tal como referido no recente relatório do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) sobre a adoção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida:

A educação deve incluir fornecedores que aumentem a procura social e individual de um espectro mais amplo de conhecimentos e competências e multipliquem os potenciais percursos de aprendizagem. Isto inclui ofertas de micro-aprendizagem e atividades digitais, móveis e de aprendizagem mista (UIL, 2020, p. 22).

Pensar na aprendizagem em termos de credenciais, e com uma forte base digital, está a abrir novas oportunidades para a utilização de resultados de aprendizagem (Dale-Jones & Keevy, 2020) em todo o mundo, incluindo em África. Voltaremos a este ponto nos capítulos 4 e 5, na medida em que o processo ACQF beneficia grandemente dos novos desenvolvimentos e deve evitar a armadilha de simplesmente seguir o que foi feito antes.

Ao nível mais abstrato, os resultados da aprendizagem são utilizados em descritores de níveis que fornecem amplas indicações de níveis (progressão vertical) e domínios (diferenciação horizontal) de aprendizagem destinados a orientar o desenvolvimento de qualificações num setor, país ou região. Por sua vez, as qualificações proporcionam uma hierarquia para que os currículos e programas de aprendizagem sejam desenvolvidos de forma mais consistente e comparável. A dimensão vertical, frequentemente entre oito e dez níveis, é orientada através da utilização de taxonomias, enquanto a dimensão horizontal é na sua maioria categorizada em três a cinco domínios de tipos de aprendizagem. Estas dimensões são descritas em pormenor abaixo e formam a base para uma formulação mais estruturada e conceitualmente coerente dos resultados de aprendizagem através destas aplicações. Embora os domínios variem, a noção tem sido utilizada na maioria dos descritores de nível. A hierarquia vertical, utilizando taxonomias, é menos bem utilizada e é feita principalmente através da intuição e não da ciência. No Capítulo 3, aplicamos as taxonomias a um grupo selecionado de descritores de nível e qualificações para demonstrar este ponto. Uma conclusão chave é a necessidade de grande validade e fiabilidade nestes métodos analíticos. A mudança para uma maior automatização, interoperabilidade e utilização da aprendizagem de máquinas é certamente promissora para o futuro. O desenvolvimento dos WRLs (Hart & Chakroun, 2019), que proporcionam uma abordagem multidimensional tanto à dimensão horizontal como à vertical da aprendizagem, é também de interesse e é brevemente explorado no Capítulo 4.

Antes de passar à harmonização categorizada abaixo apresentada, é importante considerar as fortes influências das abordagens filosóficas subjacentes que informam a formulação dos resultados da aprendizagem (Keevy & Chakroun, 2015). Mais uma vez, isto é algo que é frequentemente ignorado, ou na melhor das hipóteses, feito de forma implícita. As duas principais teorias que influenciam a formulação dos resultados da aprendizagem são o comportamentalismo e o construtivismo. A primeira privilegia o que pode ser observado, enquanto a segunda se concentra mais no processo e na estrutura. A maioria dos quadros de qualificações foi fortemente influenciada pelo paradigma behaviorista e isto pode ser tornado mais aparente, e até certo ponto mais equilibrado, através da utilização de taxonomias com uma abordagem construtivista subjacente, tal como a Estrutura do Resultado da Aprendizagem Observada da taxonomia (SOLO). Este mesmo problema existe na utilização dos termos competência e competência e não deve ser simplesmente considerado como uma preferência linguística. Este ponto pode parecer insignificante, mas na realidade não o é, e deve ter-se muito cuidado durante os próximos passos do processo ACQF para considerar as diferentes formulações de resultados de aprendizagem com maior clareza conceitual.

Neste ponto, é importante considerar um conjunto de definições básicas das diferentes manifestações de resultados de aprendizagem e como estas podem ser utilizadas para trabalhar no sentido de uma maior harmonização em África. A Tabela 6 fornece algumas orientações a este respeito, especificamente sobre como estes termos têm sido aplicados nos NQFs internacionalmente. Os resultados de aprendizagem são a moeda comum e são utilizados em todos estes níveis para descrever produtos finais de aprendizagem contextualmente demonstráveis. Os descritores de nível são também descritos através dos resultados da aprendizagem e fornecem a hierarquia para as qualificações a serem estruturadas de acordo com níveis definidos dentro de um quadro de qualificações. Os programas de aprendizagem são desenvolvidos ao nível dos prestadores de educação e formação, que acrescentam dimensões específicas de avaliação e conteúdo que orientam o curso e o elaborador do currículo e, em última análise, também o estudante que completa a aprendizagem. Ao nível mais detalhado, um currículo fornece detalhes

sobre o conteúdo que é muito contextual e pode incluir manuais e tarefas específicas. Ao nível mais elevado, uma credencial é uma combinação dos diferentes tipos de aprendizagem que uma pessoa adquire através da sua jornada de vida e inclui a aprendizagem formal, não formal e informal. Exemplos incluem curriculum vitae, designações profissionais (ligadas ao licenciamento) e, cada vez mais, passaportes digitais. Existem exceções à hierarquia estabelecida na Tabela 6, mas este fornece um quadro básico para a discussão que se segue e, espera-se, também para a futura concepção do ACQF.

Este estudo de mapeamento diz principalmente respeito à dimensão de harmonização das qualificações (coluna C) e, mais especificamente, às abordagens de harmonização que poderiam ser adotadas (célula C3). A este respeito, é importante notar que as outras dimensões não são menos importantes; pelo contrário, a complementaridade e interdependência entre as dimensões A, B e C são importantes e fortemente encorajadas. O trabalho em curso a nível institucional (ver coluna A), por vezes em países, a nível continental, e mesmo internacional, tem sido uma característica do panorama da educação e da formação durante muitos anos. Várias iniciativas que se centram no nível curricular (coluna B) estão igualmente bem estabelecidas e formam uma base importante para a construção de confiança além fronteiras (OECD, 2011a, 2011b). A nova dimensão das credenciais (coluna D) é mais nascente e menos coordenada, mas como a pandemia de Covid-19 demonstrou, mais mecanismos digitais fazem parte do futuro. Neste futuro serão incluídas novas formas de garantia de qualidade e, de forma crítica, também uma utilização muito mais forte da aprendizagem de máquinas para fins analíticos e uma melhor empregabilidade. A realização do regime de credenciais (célula D2) foi considerada como a primeira realização do conceito de aprendizagem ao longo da vida inicialmente pensado nos anos 70 (UNESCO, 1996). A consideração do ACQF é muito oportuna, mas seria míope vê-lo como cabendo apenas na célula C2 da Tabela 6. Voltaremos a este ponto no Capítulo 5, mas por agora, o enfoque está no mapeamento das atuais iniciativas relacionadas com as qualificações e, criticamente, nas metodologias de harmonização que existem. Uma nota de prudência é também necessária aqui. Estas metodologias (tal como elaboradas abaixo) não estão todas completamente desenvolvidas e não foi possível, para efeitos do processo de mapeamento do ACQF, aplicá-las simplesmente num contexto africano. Em alguns casos, a metodologia pode ser mais amplamente aplicada, como por exemplo com a referência/alinhamento de NQFs em relação aos RQFs, enquanto noutros casos, temos tentado elaborar metodologias emergentes aos níveis de qualificações e descritores de nível.

Na secção abaixo apresentamos quatro considerações metodológicas para a comparação de qualificações, e os níveis em que as qualificações estão localizadas, em toda a África. É importante notar que estas metodologias são na sua maioria novas e aplicadas apenas em contextos limitados, e na sua maioria fora de África. Vários desenvolvimentos globais atuais sugerem que esta é atualmente uma área de enfoque crítico para a comunidade global e o ACQF tem o potencial de não só contribuir para estas discussões, mas também aprofundar a sua compreensão e a sua aplicação.

O primeiro exemplo é extraído do trabalho da ETF nesta área, mas aplicado fora da Europa (Bjørnåvold & Chakroun, 2017) e baseia-se na utilização de resultados de aprendizagem para comparar perfis de qualificações, especificamente através da ligação de um critério transfronteiriço (com o EQF comorepresentante com um critério de finalidade profissional (com a ESCO como representante).

O segundo exemplo, conduzido em 2016 pela ETF, com o Comité de Pilotagem do NQF em Marrocos (ETF, 2016a, 2016b), foi o inventário dos programas e qualificações existentes

**Tabela 6:** Categorias de harmonização

	A	B	C	D
	Programas/ cursos de aprendizagem	Currículo	Qualificações	Credenciais
<b>1</b> Definição	Um conjunto estruturado e propositado de experiências de aprendizagem que conduz a uma qualificação ou qualificação parcial	Uma declaração sobre a estrutura da formação e os métodos esperados de aprendizagem e ensino que sustentam uma qualificação ou qualificação parcial para facilitar uma compreensão mais geral da sua implementação num sistema de ensino	Uma qualificação nacional registada que consiste numa combinação planeada de resultados de aprendizagem com um objetivo ou objetivos definidos, destinada a proporcionar aos estudantes qualificados uma competência aplicada e uma base para a aprendizagem futura e que foi avaliada em termos de resultados de nível de saída, registada no NQF e certificada e atribuída por um organismo reconhecido	Representação dos diferentes tipos de aprendizagem adquiridos por um indivíduo através de categorias formais, não formais e informais
<b>2</b> Mecanismo de organização	Instituição específica	Normas e/ou quadros curriculares	NQF, RQF com descritores de nível	Novo regime de credenciais - menos formal e cobre todos os tipos de aprendizagem
<b>3</b> Abordagem de harmonização e metodologias	Mais limitado, mas pode incluir acordos de articulação transfronteiriça	Afinação	Perfis de qualificação Inventários Comparação de descritores de nível Referenciamento e alinhamento de NQFs a RQFs	Orgânico, baseado em máquinas

	A	B	C	D	
	Programas/ cursos de aprendizagem	Currículo	Qualificações	Credenciais	
4	Garantia de qualidade	Revisão por pares (HE) Externo (TVET)	Diretrizes comuns INQAAHE AQAF APQN	A garantia de qualidade é externa e está ligada ao quadro de qualificações	Com base na empregabilidade Auto-regulamentado
5	Outras abordagens e exemplos	Listagens num website/ livro de curso de uma universidade	Exames regionais normalizados na África Ocidental CAMES	Convenções regionais e mundiais Normas profissionais e ocupacionais Métricas de aprendizagem Sistemas de classificação ocupacional Sistemas de classificação educacional WRLs Passaporte de Qualificações UNESCO	Identidade digital Passaporte de Competências Conta LinkedIn Ficheiro cidadãoEuropass

(acreditados) da TVET e do ensino superior relevantes para dois setores profissionais (construção e indústria automóvel) (2016a, p. 3). Este inventário foi uma componente do projeto mais vasto que desenvolveu (e testou) uma metodologia e instrumentos para análise, nivelamento e registo de qualificações no registo do NQF. O inventário resultou numa lista exaustiva de qualificações por níveis do NQF. As entradas do inventário são referenciadas aos Répertoires Emploi-Métier e Référéntiel Emploi-Compétences (REM-REC) apropriados e à metodologia de concepção das qualificações subjacentes - *approche par competences* (abordagem baseada na competência) ou outra. Para além do inventário, o exercício analisou os resultados de aprendizagem de uma pequena amostra das qualificações listadas (duas da TVET e duas do ensino superior) e comparou-as com os descritores de nível do nível NQF visado, aplicando a metodologia proposta para o nivelamento. Para além das conclusões sobre a metodologia, os testes foram uma ocasião para uma reflexão renovada sobre o significado dos descritores de nível versus os resultados/*competências* de aprendizagem formulados em diferentes referenciais (competências, avaliação).

O terceiro exemplo, inspirado no que poderia ser descrito como uma abordagem internacional mais estabelecida, utiliza descritores de nível dos NQFs como base de comparação. Nesta seção, baseamo-nos na tentativa feita no contexto da SADC em 2017 (Keevy et al., 2017) e também explorada pelo CEDEFOP em 2018 (CEDEFOP, 2018a). Esta aplicação da análise, apresentada no Capítulo 3, limita-se aos descritores de nível disponíveis nos NQFs e RECs estudados durante as visitas de campo do ACQF, uma vez que revelam características-chave que precisam de ser

compreendidas para fornecer uma política e orientação técnica adequadas à equipa do projeto ACQF. A este respeito, é importante notar que os níveis de qualificação com base na aprendizagem e nos resultados, descritos através de descritores de nível, marcam uma mudança de uma abordagem tradicional – baseada em programas e cursos padronizados – para uma estrutura ligada a níveis de resultados de aprendizagem como níveis de referência. Cada nível é determinado por uma série de descritores, que indicam os resultados da aprendizagem das qualificações atribuíveis a esse nível, em termos de conhecimentos, competências e capacidades que o titular da qualificação deve ter adquirido, independentemente do sistema ou da modalidade através da qual a qualificação foi obtida (percurso de estudo formal, não formal ou informal).

No quarto exemplo, consideramos as abordagens de referência (e alinhamento como é utilizado no contexto da SADC) dos NQFs em relação aos RQFs. A metodologia tem sido amplamente utilizada no contexto europeu e proporciona certamente importantes conhecimentos para África. Notavelmente, o exemplo quatro contém elementos dos outros três exemplos e, como tal, fornece um enquadramento útil para uma abordagem que se adequaria ao processo ACQF a avançar. Os quatro exemplos fornecem uma abordagem comum à descrição da aprendizagem, através dos resultados da aprendizagem, e depois localizam as qualificações numa arquitectura consistente, através dos NQFs e RQFs. Esta uniformização reduz alguma da complexidade que frequentemente resulta na confusão conceitual associada a muitos processos políticos a nível internacional, e em África. O que resta é encontrar os métodos analíticos para aplicar estas abordagens e, se possível, compará-los e integrá-los, se tal for significativo. A opção de reforçar a abordagem de referência com estes métodos é apelativa e é mais explorada a seguir.

Uma camada adicional de complexidade é introduzida quando as tradições e abordagens anglo-saxónicas e francesas são acrescentadas às qualificações. Isto é ainda discutido no Capítulo 4 e deve ser considerado se a metodologia for mais desenvolvida no contexto do ACQF, que abrange países com sistemas influenciados pelas tradições inglesa, francesa, portuguesa e árabe. Uma outra camada, que talvez precise de ser melhor compreendida do que atualmente, seria considerar tanto os níveis verticais como os domínios horizontais de aprendizagem – até certo ponto, isto é explorado abaixo. Por último, pode ser tempo de considerar esta análise a um nível para além das qualificações, olhando para as credenciais e especificamente para as soluções tecnológicas que estão cada vez mais disponíveis para capturar, reconhecer e comparar a aprendizagem através de soluções digitais que transcendem a capacidade humana de análise.

O objetivo dos quatro exemplos é semelhante, na medida em que se tenta encontrar abordagens válidas e fiáveis para comparar a aprendizagem descrita através de resultados de aprendizagem, capturada em qualificações e localizada nas estruturas hierárquicas que os NQFs e RQFs oferecem (ver células C2 e C3 na Tabela 6). Os ensaios atuais sugerem que todas estas abordagens têm valor, mas não parecem ter sido comparadas mais de perto até à data. O ACQF apresenta tal oportunidade e gostaríamos de convidar a comunidade interna a interrogar a nossa análise e abordagem propostas, bem como a aplicação das metodologias à amostra dos países africanos apresentada no Capítulo 3 deste relatório de mapeamento.

Obviamente, os pontos de referência fixos nestas abordagens são duplos: 1) os resultados da aprendizagem são reconhecidos como sendo a abordagem comum à modernização e reforma (CEDEFOP, 2009d); e 2) os quadros de qualificações são reconhecidos como sendo o mecanismo organizador preferido para as qualificações com base na complexidade dos resultados da aprendizagem. Estes dois pressupostos podem ser questionados e debatidos longamente e gostaríamos de encorajar isto, mas o relatório de mapeamento utiliza-os como ponto de partida para avançar no sentido de uma maior clareza conceitual sobre os objetos de harmonização. Dito

de outra forma, aceitamos que os NQFs e as qualificações baseadas nos resultados da aprendizagem fornecem quadros conceituais contemporâneos para a facilitação do reconhecimento da aprendizagem na sociedade moderna. Reconhecemos que estes quadros estão longe de ser perfeitos, mas vimos ao longo das últimas três décadas que têm vindo a ser cada vez mais desenvolvidos a nível global. Vimos também que o número crescente de avaliações externas está a mostrar promessa (Jitsing et al., 2018), mesmo com as muitas limitações a serem explicitamente reconhecidas. Além disso, e como mencionado acima, estamos a assistir a um novo movimento futurista em direção a credenciais que se situam para além dos NQFs, combinado com alguma exploração inicial de pontos de referência mais neutros e globais através dos WRLs (Hart & Chakroun, 2019), e sugerimos que o ACQF considere cuidadosamente esta questão nos próximos anos. Voltaremos a este assunto no Capítulo 5, mas, por agora, propomos um interrogatório mais profundo dos ensaios em curso.

## 2.4.2 Considerações metodológicas

### Exemplo 1: Utilização de resultados de aprendizagem para comparar perfis de qualificação

O estudo comparativo sobre qualificações além fronteiras realizado pelo CEDEFOP entre 2015 e 2016 sobre o papel dos resultados da aprendizagem no apoio ao diálogo entre a educação e a formação e o mercado de trabalho fornece um de muito poucos exemplos nesta área (Bjørnåvold & Chakroun, 2017). O principal objetivo do estudo foi, através de um enfoque nos resultados da aprendizagem, compreender a forma como as qualificações do ensino e formação profissional estão a ser definidas, revistas e renovadas e como isto influencia o seu perfil e conteúdo. O estudo centrou-se nas qualificações para quatro perfis geralmente atribuídos na maioria dos países do mundo e descreveu e comparou o seu âmbito, perfil e conteúdo: 1) pedreiro/tecnista; 2) assistente de saúde; 3) assistente/recepcionista de hotel; e 4) técnico de serviços TIC. O estudo também tentou abranger um vasto conjunto de 26 países que tinham introduzido os NQFs e incluía 5 países africanos, 2 da Ásia, 12 da Europa, 1 da região do Golfo, 3 da América Latina e das Caraíbas, e 2 da região do Pacífico. Este vasto âmbito torna o estudo de particular interesse para o processo ACQF.

A metodologia baseou-se na análise dos resultados de aprendizagem pretendidos de cada qualificação, com base em três critérios extraídos de uma série de fontes contextuais das qualificações selecionadas, conduzindo a um conjunto de perfis de qualificação em gráficos de aranha. Os seguintes critérios foram considerados pelo CEDEFOP.

ESCO é a classificação multilingue europeia de aptidões, competências, qualificações e profissões. A ESCO funciona como um dicionário - descrevendo, identificando e classificando as profissões, competências e qualificações profissionais relevantes para o mercado de trabalho europeu e para a educação e formação. Está disponível num portal online e pode ser consultado e descarregado gratuitamente. A sua terminologia comum de referência ajuda a tornar o mercado de trabalho europeu mais eficaz e integrado e permite que o mundo do trabalho e da educação/formação comuniquem mais eficazmente uns com os outros. A ESCO está disponível em 27 línguas, incluindo o árabe, e é composta por 3 pilares: profissões, aptidões/competências e qualificações. A ESCO está ligada à ISCO e ao EQF. No momento da preparação deste relatório, a ESCO fornece descrições de 2 942 profissões e 13 485 competências relacionadas com estas ocupações. A mais recente revisão da ESCO teve lugar em 2020, com o desenvolvimento e publicação da nova hierarquia de competências da ECO. Em 2020-21, a ESCO está a desenvolver

**Tabela 7:** Critérios de comparação de qualificações utilizados pelo CEDEFOP (2016)

Critério	Exemplos	Descrição e notas
Pontos de referência das qualificações locais/nacionais	NQFs	A fim de limitar o número de variáveis ao comparar qualificações, a amostra é retirada de países que têm NQFs em vigor. Estes NQFs, os seus descritores de nível e outros instrumentos de nivelamento fornecem um ponto de referência nacional fixo.
Pontos de referência de qualificação transnacional/internacional/Global	RQFs WRLs ISCED	Esta é a área em que o ACQF também poderia potencialmente desempenhar um papel. Os RQFs, tal como o EQF e o RQF da ASEAN, fornecem pontos de referência transfronteiriços, mas estes continuam a ser altamente contextuais e está em curso um trabalho internacional para tentar desenvolver um conjunto mais global de pontos de referência. No caso do estudo do CEDEFOP, os investigadores utilizaram os níveis do RQF como um representante.
Relação entre as qualificações e empregos e/ou profissões	Normas ocupacionais Normas educativas Currículo Normas de avaliação Programa de aprendizagem	Qualificado a semi-qualificado Licenciamento, certificação, registo e acreditação ESCO O*NET No caso do estudo do CEDEFOP, os investigadores utilizaram a terminologia da ESCO como um representante, especificamente aptidões e competências específicas profissionais, e aptidões e competências intersetoriais e transversais.

Fonte: Adaptado do CEDEFOP (2016)

tecnologias inovadoras utilizando inteligência artificial, permitindo a ligação semi-automatizada dos resultados de aprendizagem das qualificações com as competências da ESCO para várias utilizações, incluindo a comparação de qualificações. Um primeiro projeto-piloto testando a abordagem foi conduzido em 2019 com cinco países da EU e os resultados foram publicados no início de 2020. O segundo projeto-piloto foi lançado em junho de 2020 (com a participação do projeto ACQF) e os resultados serão compilados e divulgados no início de 2021.

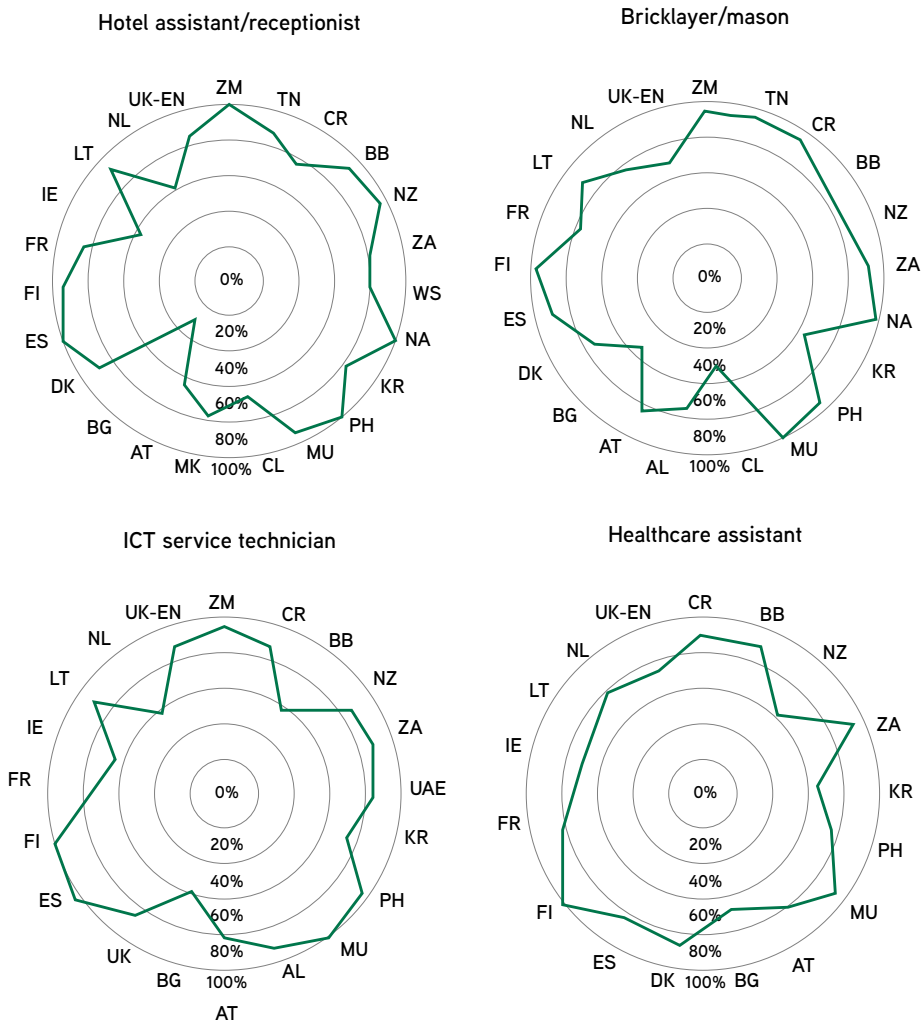
Tentar comparar qualificações através de três critérios não seria tarefa simples, pelo que a seleção de qualificações de países com NQFs simplifica o processo. A maior delimitação do critério transfronteiriço com o EQF como representante, e o critério de finalidade profissional com a ESCO como representante, permite uma comparação bidimensional que é mais viável. A metodologia foi aplicada num estudo adicional sobre resultados de aprendizagem em 12 países da EU, 5 de África, 2 da Ásia, 1 da região do Golfo, 3 da América Latina e das Caraíbas e 2 países do Pacífico (Bjørnåvold & Chakroun, 2017), que desenvolveu modelos mais detalhados considerando tanto as dimensões horizontais (conhecimentos, aptidões e competências) como verticais (taxonomias que especificam a complexidade) dos resultados de aprendizagem contidos em 77 qualificações (ver também Dzelalija & Balkovic, 2014). O fato de que todas estas são escolhas europeias faz com que o processo se incline para qualificações selecionadas da Europa,



mas a metodologia fornece um exemplo importante de como tal comparação pode ser feita. Uma simples escala que mostra se os conhecimentos, aptidões ou competências estão implícita ou explicitamente cobertos na qualificação fornece a base para o perfil de qualificações sob a forma de um gráfico de aranha.

Embora a abordagem permaneça subjectiva e não seja de modo algum uma ciência exata, fornece uma boa base para o pensamento e aplicação futuros, uma vez que a comunidade global continua a procurar uma língua comum para o reconhecimento da aprendizagem. O Quadro de Credenciais nos Estados Unidos, e o seu Perfil de Qualificações de Grau, também será importante a considerar à medida que este trabalho continuar no contexto do ACQF (Rein, 2016).

**Figura 2:** Combinação de perfis de qualificações nacionais com ESCO (combinando aptidões e competências profissionais específicas e transversais)



Fonte: Bjørnåvold & Chakroun (2017)

### Exemplo 2: Utilizando uma abordagem de inventário para povoar o NQF

Um segundo exemplo é da análise das qualificações profissionais e do ensino superior no contexto marroquino (ETF 2016a, 2016b). Embora limitado a um país, permite a comparação com base num conjunto comum de critérios. Esta análise foi propositadamente circunscrita às qualificações em dois setores estratégicos (construção e automóvel) e a abordagem merece mais consideração. A abordagem combina dois elementos interligados: a) um inventário exaustivo de todas as qualificações ligadas aos dois setores; e b) uma análise de uma amostra de qualificações (dos níveis 4 e 6 do NQF), analisando o grau de correspondência dos seus resultados de aprendizagem com os descritores de nível dos níveis visados do NQF.

A estrutura do inventário consistiu no seguinte:

- designação de certificado ou diploma - incluindo a especialização;
- nível e duração da formação - correspondente aos descritores de nível do NQF;
- currículo e ano de desenvolvimento e/ou formalização - com um afastamento do conteúdo para os resultados da aprendizagem;
- quadro de implementação - o arranjo institucional em que a formação é implementada;
- fornecedor - a organização de formação;
- facilidade de formação;
- inscreve-se por programa de formação;
- referencial empregos - competências (referido como REM-REC) - o REM descreve a atividade profissional, fornece informações sobre indicadores de desempenho específicos da função, descreve alterações antecipadas ou identificadas, e as competências necessárias para as realizar. As principais atividades representam as diferentes situações de trabalho encontradas em cada trabalho descrito em pormenor;
- referências legais;
- outras fontes de informação (adaptado de ETF, 2016a).

Os descritores de nível do NQF marroquino para o Nível 6 são fornecidos na Tabela 8.

O exercício de comparação procurou identificar o grau de “correspondência” dos resultados de aprendizagem das qualificações com os seis domínios de descritores de nível dos níveis-alvo do NQF. Os casos analisados mostraram que dois dos seis domínios – autonomia/responsabilidade e adaptabilidade – estavam menos explicitamente refletidos nos resultados de aprendizagem dos documentos de base das qualificações. A abordagem seguida no caso marroquino não é diferente do Quadro Organizador das Ocupações (OFO) utilizado na África do Sul e assemelha-se a alguns elementos da abordagem ESCO descrita no primeiro exemplo. O que o torna interessante é a forte dependência dos descritores de nível do NQF de Marrocos. Também é preciso ter em mente que as qualificações não são apenas vocacionais na sua orientação e, como resultado, os desenvolvimentos regionais e internacionais no ensino superior e geral devem ser cuidadosamente considerados.

**Tabela 8:** Descritores do nível 6 do NQF marroquino

Descritor	Critérios
Conhecimento	Conhecimentos teóricos aprofundados aplicados a um nível elevado, ligados a uma área de estudo ou de trabalho e áreas afins.
Competências	Aproveitamento e utilização de conhecimentos e competências como parte de uma atividade de formação ou emprego (relacionada com a área de estudo e áreas conexas). Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos. Dominar as tecnologias da informação e da comunicação. Contribuir para a investigação supervisionada.
Complexidade	Analisar, sintetizar e explorar informação de diferentes fontes. Desenvolver argumentos e dominar métodos, técnicas e ferramentas para resolver problemas relacionados com o campo de atividade.
Autonomia/ responsabilidade	Planear, dirigir, organizar e avaliar a obtenção de resultados pré-definidos. Supervisionar e coordenar o trabalho de várias equipas. Identificar as suas próprias necessidades de formação e escolher o seu percurso de estudo e/ou profissional.
Adaptabilidade	Adaptar-se às mudanças estratégicas. Sugerir, inovar e integrar as mudanças na empresa e implementá-las. Assumir a responsabilidade pela tomada de decisões em contextos de trabalho ou estudo imprevisíveis
Comunicação	Partilhar informação e ideias com especialistas e não-especialistas, de forma clara e detalhada, dando conselhos com um bom nível em várias línguas.

Fonte: ETF (2016c)

### Exemplo 3: Comparação dos descritores de nível

O valor da comparação de descritores de nível é amplamente reconhecido internacionalmente, mas vem com uma observação de cautela:

O valor acrescentado dos quadros nacionais de qualificações (NQFs) depende muito da sua capacidade de especificar níveis de resultados de aprendizagem. A discussão sobre os descritores baseados em resultados de aprendizagem para quadros de qualificações não pode ser tratada como uma questão puramente técnica. Embora a clareza e a coerência conceitual e terminológica sejam de importância crucial, o papel desempenhado pelos descritores de níveis depende da sua capacidade de agir como um ponto de referência acordado e credível para todos os interessados na educação e formação, na aprendizagem ao longo da vida e no mercado de trabalho (CEDEFOP, 2013, p. 5).

Como o documento de trabalho do CEDEFOP de 2013 salienta, as limitações dos descritores de nível residem na sua capacidade de serem suficientemente detalhados e multifacetados para captar as complexidades do NQF, de serem suficientemente gerais para acomodar diferentes partes dos sistemas de educação e formação e de serem capazes de refletir a forma como os conhecimentos, aptidões e competências aumentam em termos de amplitude, profundidade e complexidade ao passar de níveis inferiores para níveis superiores. É esta necessidade de uma hierarquia mais científica, tanto verticalmente através dos níveis do NQF/RQF como

horizontalmente, através dos domínios de aprendizagem, onde muitos descritores de nível ficam aquém ou nem sempre são explícitos sobre a forma como o nivelamento foi alcançado.

O trabalho realizado no contexto da SADC (Keevy et al, 2017), com base na investigação anterior da UNESCO (Keevy & Chakroun, 2015), e interrogado posteriormente pelo CEDEFOP (2018a), estabelece uma base para um maior desenvolvimento e é resumido brevemente a seguir. A abordagem utilizada pela SADC baseia-se na utilização de taxonomias reconhecidas em todos os domínios do conhecimento, aptidões e competências. Os três domínios são claramente um fator limitativo na concepção, mas fornecem um enfoque baseado nas tendências comuns para a utilização destes três domínios em muitos NQFs e RQFs em todo o mundo. Deve também notar-se que o uso de um domínio explícito de competências é comum em muitos quadros, mas cada vez mais o domínio de competências está a ser visto como um sub-domínio de competência. Neste relatório retemos as competências como um domínio separado e realizámos a análise utilizando a taxonomia SOLO (ver abaixo). Não há, contudo, razão para não explorar mais a aplicação das taxonomias SOLO e Dreyfus a uma interpretação mais ampla da competência que inclua as competências. As taxonomias atuam apenas como filtros através dos quais a progressão com os domínios se torna mais explícita. Uma aplicação descontextualizada produziria resultados fracos e exigiria a utilização de uma ferramenta mais relevante.

A abordagem é ainda mais limitada pela utilização das três taxonomias existentes: Taxonomia de Bloom Revisada para conhecimento (Anderson et al., 2001); SOLO para competências (Biggs & Collis, 1982); e o Dreyfus Modelo de Aquisição de Aptidões para competências (Lester, 2005). Aqui, as três taxonomias não são propostas como o único mecanismo para determinar hierarquias, mas pelo menos são abordagens experimentadas e testadas utilizadas no contexto da educação e formação durante muitas décadas. Um breve resumo de cada taxonomia é apresentado abaixo.

A Taxonomia de Bloom Revisada é uma taxonomia hierárquica com seis grandes categorias situadas em duas dimensões. A progressão da aprendizagem vai do conhecimento factual ao conhecimento metacognitivo; e o domínio do processo cognitivo progride da simples recordação para atividades mais complexas de compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação.

A taxonomia SOLO não interpreta o resultado como o produto final do processo de aprendizagem, mas concentra-se nas “estruturas de pensamento subjacentes que dão origem ao produto” (Keevy & Chakroun, 2015, p. 36). Este enfoque torna SOLO relevante para a compreensão e hierarquia das competências que são amplamente consideradas como a capacidade de fazer. A progressão dentro da taxonomia SOLO baseia-se em níveis de compreensão que vão desde o não-estrutural (um aspeto relevante) ao multiestrutural (vários aspetos independentes relevantes), ao relacional (integração numa estrutura), e à abstração alargada (generalização a um novo domínio).

Tal como no caso dos domínios de conhecimentos e competências, existe um modelo amplamente utilizado para descrever o domínio de competências, nomeadamente o Modelo de Aquisição de Competências Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986). O modelo difere das taxonomias de Bloom e SOLO na medida em que se centra na aquisição de competências através de uma hierarquia que vai do novato ao perito.

No caso do RQF da SADC, os descritores de nível foram revistos através da lente de progressão dentro dos três domínios de aprendizagem – conhecimento, aptidões e competência – como descrito acima. Foi então desenvolvida uma grelha para cada domínio (duas para o domínio do conhecimento) e foi montada uma linha suave em cada uma das grelhas. Os descritores de nível da SADC foram comparados com outros descritores regionais (o EQF e o AQRF) e uma seleção de descritores nacionais (da África do Sul, Botswana e Lesoto).

**Tabela 9:** Domínios e sub-domínios de descritores de nível

Domínio	Definido como	Sub-domínio	Definido como
Conhecimento	A capacidade de recordar e apresentar informações	Não são propostos sub-domínios explícitos	As categorizações e formas de conhecimento existentes podem ser acomodadas no vasto domínio como é a prática atual; esta decisão poderia ser revista numa fase posterior
Habilidade	A capacidade de fazer em contexto	Fundação	Habilidades que enfatizam a literacia e a numeracia
		Transferível	A aplicação de conhecimentos e competências universais numa série de contextos sociais, laborais e geográficos. Este domínio pode, numa fase posterior, ser mais desenvolvido num domínio separado
		Técnica e profissional	Os conhecimentos técnicos específicos para fazer um trabalho
Competência	A aplicação dos conhecimentos e competências no contexto	Competência aplicada	Inclui competência fundacional que se concentra nas capacidades intelectuais/académicas de conhecimento; competência prática que se concentra no contexto operacional; e competência reflexiva que se concentra na autonomia do estudante
		Competência afetiva	Competências pessoais, comportamentais e de atitude que incluem um enfoque específico nas competências que podem ser melhor avaliadas coletivamente

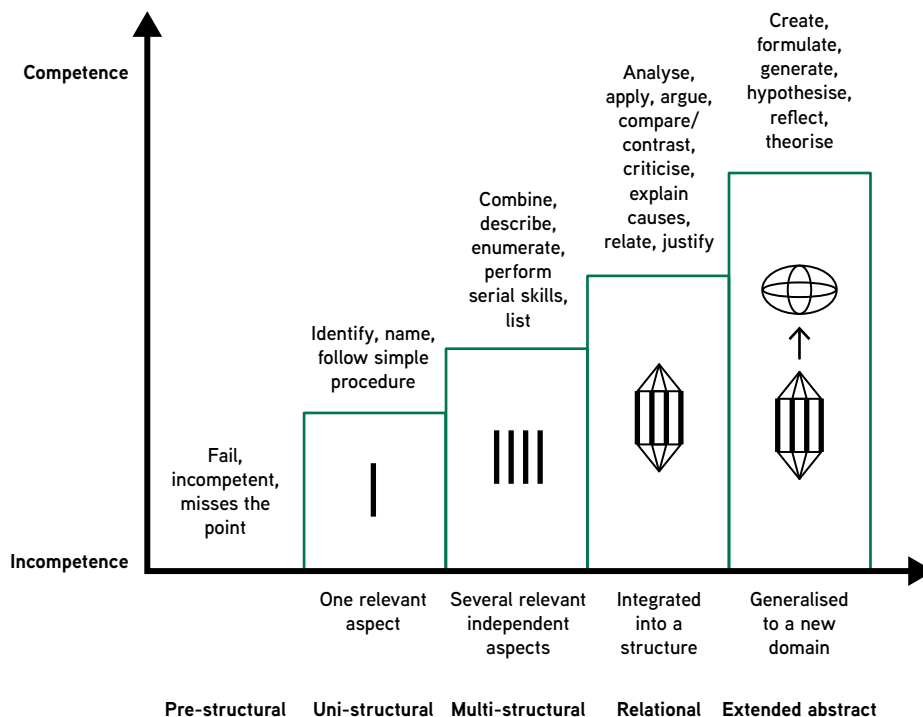
Fonte: Keevy & Chakroun (2015); SADC (2017)

**Tabela 10:** Taxonomiade Bloom Revisada

A dimensão do conhecimento	A dimensao do processo cognitivo					
	Lembrar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento fatural						
Conhecimento conceitual						
Conhecimento processual						
Conhecimento metacognitivo						

Fonte: Anderson et al. (2001)

Figura 3: Taxonomia SOLO



Fonte: Biggs (2014)

O estudo da SADC (Keevy et al., 2017) concluiu que embora o domínio do conhecimento seja o domínio mais bem compreendido, a progressão ainda varia ao longo dos quadros. Uma tendência comum em vários dos quadros foi a progressão lenta dentro da dimensão do conhecimento e uma ênfase excessiva no conhecimento processual. Foram também encontradas variações significativas entre os diferentes quadros de qualificações na progressão no domínio das competências. Globalmente, verificou-se que os descritores de nível do RQF da SADC se compararam bem com os descritores utilizados na QA do EQF e RQF, bem como nos três NQFs incluídos no estudo.

Como já foi referido, o exemplo da SADC não está certamente totalmente desenvolvido, mas fornece uma base para o trabalho futuro na área. CEDEFOP, ETF, UNESCO & UIL (2017a, p. 36) assinala alguns dilemas e desafios ao comparar os descritores de nível, especialmente a necessidade de equilibrar a comparabilidade internacional e a relevância nacional:

Esta publicação mostra que não existe uma forma única de desenvolver e definir descritores de nível; as diferentes abordagens escolhidas a nível nacional enfrentam diferentes desafios. Um grupo de países optou por alinhar estreitamente os descritores de nível nacional com o EQF, enfatizando a comparabilidade internacional como um objetivo-chave. Isto, contudo, corre o risco de limitar a relevância nacional e a utilização dos descritores. Os descritores do EQF - usando deliberadamente uma língua geral - nem sempre serão capazes de captar as complexidades de um sistema nacional de qualificações.

**Tabela 11:** Modelo Dreyfus de Aquisição de Competências

Nível de progressão	Descritores
Noviça	Rígida adesão às regras ou planos ensinados Pequena percepção situacional Nenhum julgamento discricionário Sem referência ao contexto
Iniciante avançado	Diretrizes de ação baseadas em atributos ou aspetos (aspetos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia) Percepção situacional ainda limitada Todos os atributos e aspetos são tratados em separado e recebem igual importância
Competente	Lidar com a multidão Agora vê ações pelo menos parcialmente em termos de objetivos a longo prazo Planeamento consciente e deliberado Procedimentos normalizados e rotinados Analítico
Proficiente	Vê as situações de forma holística e não em termos de aspetos Vê o que é mais importante numa situação Percebe desvios em relação ao padrão normal Tomada de decisão menos trabalhada Utiliza máximas para orientação, cujos significados variam de acordo com a situação Racional
Perito	Já não depende de regras, diretrizes ou máximas Compreensão intuitiva das situações com base numa profunda compreensão tácita Abordagens analíticas utilizadas apenas em situações novas ou quando ocorrem problemas Visão do que é possível

Fonte: Dreyfus & Dreyfus (1986)

O CEDEFOP sugere ainda um alargamento dos descritores de nível de modo a incluir aptidões e competências transversais. Contudo, demasiados níveis de descritores de nível podem reduzir a transparência, maior interação entre as dimensões vertical e horizontal, alinhamento com as normas de qualificações, currículos e especificações de avaliação, e a necessidade de uma convergência terminológica baseada numa aplicação transparente. No Capítulo 3 fornecemos uma breve apresentação da aplicação da metodologia, adaptandoum modelo de análise de descritores de nível, utilizado na SADC a um conjunto mais vasto de descritores de nível.

#### Exemplo 4: Referenciação e alinhamento

O último exemplo de uma metodologia utilizada para melhorar a harmonização é a referenciação ou, como preferido no contexto do RQF da SADC, o alinhamento. A referenciação é uma metodologia utilizada para comparar quadros de qualificações e, implicitamente, os descritores de nível associados a cada quadro.

Tendo em conta o seu âmbito geográfico e estado de implementação, os três exemplos aqui referidos são o Quadro de Qualificações EQF, o Quadro de Qualificações AQRF e o Quadro de Qualificações da SADC (SADCQF).

O EQF foi criado em 2008 e revisto em 2017. No contexto do EQF, a referenciação é definida como:

um processo que resulta no estabelecimento de uma relação entre os níveis do metaquadro europeu (EQF [Quadro Europeu de Qualificações]) e o quadro ou sistema nacional de qualificações (NQF). Através deste processo, as autoridades nacionais responsáveis pelos sistemas de qualificações, em cooperação com as partes interessadas responsáveis pelo desenvolvimento e utilização das qualificações, definem a correspondência entre o sistema nacional de qualificações e os oito níveis do EQF (CEDEFOP, 2011b, p. 6).

A referência é vista como um processo de transparência, baseado em critérios e procedimentos acordados para todos os países envolvidos. Os 10 critérios e procedimentos de referenciação do EQF foram desenvolvidos e adotados pelo Grupo Consultivo do EQF em 2009 e utilizados para referenciar a grande maioria dos NQFs europeus para o EQF. Em 2017 na revisão de EQF e das recomendações do EQF, os 10 critérios e procedimentos foram atualizados, aperfeiçoados e incluídos como Anexo III. O portal do EQF contém uma ferramenta para visualizar comparações entre os NQFs, os seus níveis e os tipos de qualificações que fazem parte dos NQFs.

Ambas as gerações da Recomendação do EQF (Comissão Europeia 2008, 2017) convidam os países envolvidos a: a) publicar os relatórios de referência no portal do EQF após a sua validação; e b) utilizar os níveis apropriados do EQF em documentos de qualificação e registos de qualificações recentemente emitidos, após a conclusão do processo de referenciação. No momento da redação de 36 relatórios de referenciação aceites pelo Grupo Consultivo do EQF são publicados no website *Europass-EQF*. A Recomendação do EQF de 2017 visa aprofundar e rever a referenciação, e vários países apresentaram os seus relatórios de referenciação revistos, refletindo a evolução substantiva e as reformas dos NQFs. Em 2020, a França e a Irlanda estão a rever os seus relatórios de referência. O CEDEFOP mantém uma base analítica substancial sobre os NQFs na Europa e monitora anualmente os desenvolvimentos nos NQFs (CEDEFOP 2018a, 2019, 2020).

Os critérios e procedimentos de referência no contexto do EQF partilham semelhanças substanciais com os critérios de alinhamento do RQF da SADC e com os próprios critérios de referência do AQRF. No contexto do AQRF:

A referenciação é um processo que estabelece a relação entre os oito níveis do AQRF e os níveis de um NQF ou NQS [sistema nacional de qualificações] de cada AMS [estados membros da ASEAN]. Os objetivos do processo de referenciação são: descrever uma estrutura comum para ligar os NQFs ao AQRF; assegurar que o processo de ligação empreendido é robusto e transparente; fornecer uma estrutura comum de relatórios para os relatórios de referenciação. A referência ao AQRF irá melhorar a compreensão dos níveis de um NQF ou NQS, e das qualificações que se situam nestes níveis, através dos EMA participantes. Para efetuar referências ao AQRF, a AMS é obrigada a apresentar um Relatório de Referências AQRF em resposta aos 11 Critérios de Referências AQRF para consideração do Comité AQRF (ASEAN, 2018, p. 20).

Na SADC, o alinhamento é definido em termos gerais da seguinte forma:

A visão é que, na região da SADC, todos os novos certificados de qualificação, diplomas e outros documentos emitidos pelas autoridades competentes mostrarão o nível relevante da SADC [RQF]. O alinhamento permitirá este



reconhecimento de resultados a um nível regional. A transparência e informação resultante sobre as qualificações e a garantia de qualidade dos estados membros alinhados contribuirá ainda mais para a incorporação da confiança mútua entre os Membros da SADC. O alinhamento regional também permitirá às instituições e indivíduos fazer comparações dos seus níveis de aprendizagem e competência e reduzirá a duplicação desnecessária de aprendizagem e esforço quando se deslocam através da SADC para fins de estudo ou trabalho (SAQA, 2020, p. 7).

**Tabela 12:** Critérios de alinhamento da SADC

Critérios de alinhamento	
1	As responsabilidades dos organismos nacionais relevantes envolvidos no processo de alinhamento são determinadas e publicadas pelas autoridades competentes relevantes
2	Existe uma ligação clara e demonstrável entre os níveis de qualificação no NQF/Sistema Nacional de Qualificação (NQS) e os descritores de nível do RQF da SADC.
3	O NQF/NQS é baseado em resultados de aprendizagem e ligações a sistemas não formais e informais de aprendizagem e créditos (quando estes existem).
4	Os procedimentos para incluir qualificações no NQF ou descrever o lugar das qualificações no NQS são transparentes.
5	O Sistema Nacional de Garantia de Qualidade para educação e formação refere-se ao NQF ou NQS e é consistente com as diretrizes de garantia de qualidade do RQF da SADC.
6	Há uma indicação clara das autoridades nacionais competentes responsáveis pela verificação das qualificações obtidas no sistema nacional
7	O processo de alinhamento deve incluir um acordo declarado dos organismos de garantia da qualidade relevantes
8	Os organismos nacionais competentes devem certificar o alinhamento do NQF/ NQS com o RQF da SADC. Os organismos nacionais competentes devem publicar um relatório completo sobre o alinhamento e as suas provas.
9	A plataforma oficial do RQF da SADC deve manter uma lista pública dos países membros que completaram o processo de alinhamento e
10	Na região da SADC, todos os novos certificados de qualificação, diplomas e outros documentos emitidos pelas autoridades competentes devem conter o nível RQF da SADC relevante

Fonte: SADC (2018)

O plano de alinhamento dos NQFs com o RQF da SADC consiste em duas fases: uma fase piloto de países e a implementação para o resto dos estados membros da SADC com base na sua prontidão. Uma ferramenta de auto-avaliação pelas equipas nacionais de alinhamento foi divulgada e incluída no fluxo de trabalho formal dos processos de alinhamento. O conceito desta ferramenta resultou do intercâmbio de pares com a ETF em 2016. Foram realizados workshops de aprendizagem entre pares e de desenvolvimento de capacidades para ajudar os países no

processo. Oito países (Botswana, Eswatini, Lesoto, Maurícias, Namíbia, Seychelles, África do Sul e Zâmbia) concordaram em fazer parte da fase piloto de alinhamento dos seus NQFs com o RQF da SADC em 2017. Angola, República Democrática do Congo e Zimbabué aderiram em 2019. A partir de junho de 2020, dois estados membros, nomeadamente Seychelles (Autoridade de Qualificação das Seychelles, 2020) e África do Sul (SAQA, 2020), completaram o alinhamento dos seus NQFs com o RQF da SADC enquanto os outros se encontram em várias fases de alinhamento dos seus NQFs com o RQF da SADC. As Maurícias elaboraram um projeto de relatório de alinhamento (Autoridade de Qualificação das Maurícias, 2020). Os relatórios (versões projeto e final) foram publicados nos respetivos websites nacionais.

A referenciação de quadros nacionais e regionais de qualificações representa um ponto crítico no desenvolvimento de um quadro de qualificações (ver Hart, 2009), uma vez que implica a aplicação prática de modelos que até esse momento podem ter permanecido abstratos e amorfos. É neste ponto que os pontos fortes e fracos de um quadro se tornam mais óbvios; é também a fase em que o desenvolvimento da confiança entre países e regiões se solidifica. Por esta razão, a referência deve ser entendida como indo além de um simples exercício técnico de correspondência de níveis, créditos e tipos de qualificação; é, antes, um processo social em que diferentes partes interessadas podem participar e que permite o escrutínio objetivo e externo dos sistemas nacionais que, no passado, podem ter sido estreitamente guardados e protegidos por cada país.

Existem três tipos de referenciação: 1) “referenciação ascendente”, que se refere aos países que referem o seu NQF em relação ao RQF; 2) “referenciação entre pares”, onde os países referem os seus quadros entre si; e 3) “referenciação descendente”, que é a referência de um quadro de qualificações mais abrangente com um quadro de qualificações menos abrangente - por exemplo, referenciando o NQF a um quadro de qualificações TVET (Keevy & Jaftha, 2014).

A referenciação pode parecer um processo simples, implicando comparações e o estabelecimento de uma ligação demonstrável entre quadros de qualificações baseados em critérios de referenciação/alinhamento acordados (ver mais detalhes sobre critérios de referenciação/alinhamento na seção 2.4.2), Exemplo 4), mas requer análise para demonstrar a compatibilidade entre NQFs e um RQF num contexto de diversidade inerente nos sistemas de

**Tabela 13:** Dimensões da referenciação

		Ascendente	Pares	Descendente
Nível	Primário	TIPO A1 Forma mais comum de referenciação até à data; utilizada em relação ao EQF	TIPO B1 Nova área a ser explorada pela Nova Zelândia e China	TIPO C1 Necessário se o subquadro precedeu o NQF ou se os dois se desenvolveram separadamente
	Secundário	TIPO A2 Uma vez que o EQF é um metaquadro sem as suas ‘próprias’ qualificações, tal não é possível	TIPO B2 Há vários exemplos de mapeamento de qualificações específicas entre países (mesmo antes do surgimento dos NQFs)	TIPO C2 Neste caso, o NQF não terá as suas ‘próprias’ qualificações, uma vez que estas estão localizadas dentro do subquadro

Fonte: adaptado de Keevy e Jaftha (2014)

qualificações e experiências de referenciação. Na experiência do EQF, a comparação de quadros que têm um número variável de níveis não tem sido problemática, como se viu nos casos da Irlanda e da Eslovênia, por exemplo. Uma melhor compreensão da utilização dos resultados da aprendizagem e dos domínios de aprendizagem utilizados nos descritores de níveis oferece outra importante via para aprofundar os processos de referenciação entre países e também entre RQFs e NQFs - e isto tem sido feito ao longo da experiência do EQF e do AQRf.

### **2.4.3 Rumo a uma metodologia consolidada para a transparência e comparabilidade das qualificações em África**

A interação entre as quatro abordagens apresentadas acima fornece uma base forte para uma metodologia mais robusta que pode ser mais desenvolvida e utilizada durante o processo ACQF. Algumas considerações são brevemente delineadas abaixo, e depois aplicadas de forma limitada no Capítulo 3. A Tabela 14 baseia-se nos principais pontos fortes de cada uma das quatro abordagens e inclui sugestões para uma análise mais aprofundada para além do que poderia ser realizado neste estudo de mapeamento.

No Capítulo 3 discutimos a proposta de aplicação de (a) e (b) na Tabela 14. A seleção das qualificações para análise foi cuidadosamente planeada em consulta com o projeto ACQF, e as seguintes considerações-chave informaram a seleção.

#### **Consideração 1: Cobrir pelo menos a TVET e o ensino superior**

Considerando que o âmbito da análise era limitado, foi tomada a decisão de não analisar as qualificações de abandono escolar, uma vez que várias iniciativas regionais já foram empreendidas. As qualificações de abandono escolar são também em menor número, e na sua maioria de longa duração, com forte ênfase nos aspetos curriculares. Por outro lado, a TVET e o ensino superior são dois setores que na maioria dos países foram afetados pelas abordagens dos NQFs e dos resultados de aprendizagem mais diretamente e fornecem, a nosso ver, exemplos contemporâneos importantes de como as qualificações em África estão a ser desenvolvidas.

#### **Consideração 2: Olhando para o futuro**

À medida que o ACQF está a ser desenvolvido, vemos uma importante tendência internacional para novas formas de credenciação e digitalização (Shiohira & Dale-Jones, 2019). Tendo em conta a visão do ACQF, como um quadro aberto à inovação (tecnológica, novos tipos de aprendizagem e qualificações), o estudo de mapeamento inclui na comparação de qualificações, um exemplo de uma credencial digital.

#### **Consideração 3: As qualificações devem ser relevantes para o emprego em muitos países**

A seleção de qualificações na TVET e no ensino superior deve ser alinhada com as considerações de emprego entre países, numa região, ou mesmo em todo o continente. A mobilidade transfronteiriça de empregos pode ser um bom substituto para o reconhecimento transfronteiriço da aprendizagem (ver WLO, 2020c), mas isto será testado na análise.

**Tabela 14:** Opções de harmonização em África

	Ponto de Referência		
	Nacional	Africano	Internacional
Perfis de qualificação	Utilizar critérios acordados (ver abaixo) para selecionar uma amostra de qualificações dos países africanos que possam ser equiparadas à ESCO e apresentadas como perfis de qualificações. A médio e longo prazo, propõe-se que seja desenvolvida uma classificação das profissões, competências e qualificações profissionais relevantes para o mercado de trabalho africano e para a educação e formação.* (a)		
Inventário	Esta metodologia é bem adequada aos países que aspiram à criação de NQF e deve ser prosseguida a nível nacional sempre que relevante. Exemplos de Marrocos e da África do Sul revelar-se-ão úteis a este respeito.	Não recomendado neste momento devido às variações entre países em termos de desenvolvimento do NQF, mas também no que diz respeito às profundas diferenças de sistema entre países de língua inglesa, francesa, portuguesa e árabe.	Uma comparação com outros inventários nacionais revelar-se-á útil.
Comparação de descritores de nível	Utilizar o exemplo da SADC para expandir a aplicação da metodologia aos 10 estudos de casos de países incluídos no estudo de mapeamento do ACQF. Este exercício pode formar a base para o desenvolvimento de um conjunto de descritores ACQF, caso estes sejam acordados na Fase 2 ou 3 do processo ACQF. (b)		Recomenda-se a avaliação comparativa com outros países e regiões durante o desenvolvimento de descritores de nível.
Referenciação e alinhamento de NQFs a RQFs	O processo de alinhamento na SADC fornece um exemplo útil para outras regiões e deve ser mais desenvolvido na ECOWAS e EAC. Outras RECs poderiam seguir-se quando estivessem prontas.	Deve ser dada especial atenção ao futuro propósito do ACQF e, implicitamente, ao alinhamento dos NQFs e RQFs em África com o ACQF, e depois também ao alinhamento entre o ACQF e outros RQFs.	

Nota: \*A utilização dos níveis mundiais de referência nascentes (Hart & Chakroun, 2019) para desenvolver perfis de qualificações semelhantes é discutida no Capítulo 4, onde algumas aplicações iniciais são resumidas, incluindo para os descritores de nível e a implicação potencial desta métrica internacional mais neutra para referência e alinhamento dos NQFs e RQFs.

#### **Consideração 4: Considerar o impacto e a importância da Área Continental Africana de Comércio Livre e do Protocolo sobre a Livre Circulação de Pessoas, Direito de Residência e Direito de Estabelecimento (Protocolo da AU sobre Livre Circulação)**

O acordo que estabelece a Zona Continental Africana de Comércio Livre (AfCFTA), foi assinado a 21 de março de 2018, e entrou na sua fase operacional em 2019 (AUC, 2019b). Os objetivos estabelecidos pela AfCFTA são criar um mercado liberalizado de bens e serviços, contribuir para a circulação de capitais e pessoas singulares e facilitar os investimentos, lançar as bases para o

estabelecimento da União Aduaneira Continental numa fase posterior. Um dos protocolos do AfCFTA (Protocolo sobre o Comércio de Serviços) menciona no seu artigo 10 (“Reconhecimento Mútuo”) o reconhecimento da educação e harmonização. O Protocolo sobre o Comércio de Serviços entrou em implementação com ênfase em vários setores prioritários: serviços às empresas, serviços financeiros, comunicação, turismo e transportes. Uma das principais características do Protocolo da AU sobre Livre Circulação é que os cidadãos devem ser sensibilizados para os benefícios da coexistência e integração, tornando claro que o receio de os estrangeiros aproveitarem as oportunidades económicas é despropositado, uma vez que na realidade aumentam a competitividade, especialmente na melhoria das competências. Os países são encorajados a refletir sobre como podem equilibrar a livre circulação de pessoas com o protecionismo. São também aconselhados a pôr em prática políticas que incentivem a mobilidade para a aquisição de competências, educação e formação. O Protocolo da AU sobre Livre Circulação, no seu artigo 18(2) estipula que os Estados Partes devem estabelecer um quadro continental de qualificações para promover a livre circulação de pessoas. A comparabilidade das qualificações neste contexto de integração económica e livre circulação é um imperativo para o qual o ACQF pode contribuir.

### Consideração 5: Seleção de países de análise aprofundada e RECs

O fato do estudo de mapeamento global ter incluído visitas de análise aprofundada a dez países e três RECs significou que informações adicionais poderiam ser obtidas enquanto nos países individuais.

**Tabela 15:** Seleção de qualificações para análise posterior

Qualificação ilustrativa	Consideração					
	1. TVET e ensino superior	2. Relevante para o emprego	3. Olhando para o futuro	4. AfCFTA e FTA	5. Links para outros países e estudos	6. Usado em outros estudos
<b>Assistente de hotelaria</b> (setor do turismo, certificado ou nível de diploma, oferecido pela faculdade ou empregador)	TVET	Sim		Sim		CEDEFOP (2016)
<b>Contabilista</b> (setor dos serviços financeiros, de primeiro grau, oferecido por instituição terciária)	Ensino superior	Sim		Sim		
<b>Curso de coding</b> (setor TIC, nível não-formal, oferecido por provedor online)	TVET & ensino superior	Sim	Sim	Sim		

Com base nas cinco considerações delineadas, foram selecionadas as seguintes qualificações (e cursos) para análise.

Considerando o enorme volume da tarefa de um quadro continental na comparação de qualificações e descritores de nível entre diferentes países, sistemas e línguas, é útil considerar até que ponto tal processo pode ser automatizado. Os blocos de construção de uma metodologia informatizada para comparar qualificações estão contidos no resumo aqui apresentado e podem certamente ser automatizados com relativa facilidade nos próximos meses. O desenvolvimento dos WRLs, incluindo uma aplicação automatizada, é algo a considerar e é mais explorado no Capítulo 4.

## 2.5 Visão geral

No seu trabalho seminal sobre NQFs, Tuck (2007) descreve um RQF como um metaquadro que consolida e coordena os NQFs que estão sob a sua alçada e, ironicamente, não contém qualificações. O EQF (Comissão Europeia, 2017) e o AQRF (ASEAN, 2018) enquadram-se certamente nesta descrição, pelo que também os RQFs emergentes na SADC (Comité Técnico de Certificação e Acreditação da SADC, 2018), ECOWAS (UNESCO, 2013), EAC (EAC, 2018; EAC & UNESCO, 2019) e IGAD (IGAD, 2019). Um exemplo de um nível além mesmo de um QRQ é o dos WRLs (Hart & Chakroun, 2019), embora fosse difícil descrever os LMR como um tipo de quadro de qualificações. Esta é a situação difícil do ACQF. Geograficamente é um quadro continental, com o entendimento de que esta definição inclui países que são considerados parte da crosta continental - por exemplo, Madagáscar, Seychelles, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Se o ACQF atua como um meta quadro de referência comum (para além dos quadros nacionais ou subregionais) ou se se estenderá para alguma uniformidade de disposições de garantia de qualidade ou de qualificações, ainda não se sabe se o ACQF atua como um quadro de referência comum (para além dos quadros nacionais ou subregionais). É importante notar que em quaisquer discussões sobre o ACQF proposto, os acordos RQFs são diferentes dos acordos bilaterais, trilaterais ou multilaterais que possam existir entre agências nacionais de qualificação, organismos profissionais e fornecedores de educação para normas de qualificação e reconhecimento (Bateman & Coles, 2013). Os RQFs não substituem ou minam estes acordos, mas devem apoiá-los e melhorá-los.

Olhando para o futuro, vemos uma ênfase contínua no desenvolvimento de quadros de qualificações, mas há sinais importantes no horizonte que sugerem que os quadros de qualificações podem não ter a agilidade necessária na era digital pós-Covid-19. Uma característica crítica deste novo período é também uma mudança para o indivíduo que pode possuir os seus próprios dados, o seu próprio percurso de aprendizagem, e que está protegido neste processo (Shiohira & Dale-Jones, 2019). Uma questão importante, à qual voltaremos, é até que ponto o ACQF seria capaz de saltar o pensamento actual, desvincular-se da atual trajetória dos quadros de qualificações da quarta geração e ainda ser exclusivamente africano. Este não será um pequeno feito a alcançar.

No capítulo seguinte fornecemos um resumo detalhado dos resultados do estudo de mapeamento, à medida que nos baseamos nos resultados do inquérito, da investigação no terreno e das visitas de campo. Os resultados são apresentados de acordo com as 11 áreas temáticas descritas nos Capítulos 1 e 2.



# 3

## MAPEAMENTO DE QUADROS DE QUALIFICAÇÕES EM ÁFRICA

### Pontos-chave

- › Este é um capítulo central do relatório. Baseia-se nos treze relatórios de países e três RECs elaborados pelos peritos do JET Education Services e da ETF.
- › As políticas e experiências dos países africanos proporcionam um quadro rico no qual uma melhor harmonização, vista do ângulo de uma maior transparência e comparabilidade, das qualificações pode ter lugar, num contexto em que os quadros de qualificações se encontram em diferentes fases de desenvolvimento e implementação em todo o continente.
- › A maioria dos quadros de qualificações em África está operacional em países da região da África Austral, onde o Quadro Regional de Qualificações (RQF) da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) está bem estabelecido. Estes Quadros Nacionais de Qualificações da África Austral (NQF) foram implementados por um período mais longo e, como resultado, têm bases legais, instrumentos operacionais e estruturas de governação mais maduras, mantendo e assegurando a integridade dos NQFs.
- › Os recentes desenvolvimentos na África Oriental, nomeadamente no Quênia, desde 2014, são dignos de nota, com o estabelecimento da base legal, governação e registo das qualificações. A Etiópia concebeu as bases técnico-conceituais do seu NQF, mas a entidade de governação ainda não está em funcionamento para impulsionar a implementação. A Somália empenhou-se no desenvolvimento do seu NQF e os primeiros projetos de documentos conceituais foram partilhados com o projeto do Quadro Continental de Qualificações Africanas (ACQF) em outubro de 2020.
- › No Norte, Marrocos e Tunísia já estabeleceram legalmente o NQF durante algum tempo e continuam a trabalhar nas estruturas de implementação e registos de qualificações. O Egito desenvolveu os elementos-chave de um NQF para a reforma, para colmatar lacunas e criar confiança, mas a legislação está em processo de aprovação.
- › Na África Ocidental existe um panorama mais diversificado de quadros de qualificações: alguns países estabeleceram sistemas de qualificação, mas ainda não há um NQF abrangente, enquanto outros implementaram quadros de Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET) e estão a desenvolver NQFs abrangentes que englobam o ensino superior. Alguns países da África Ocidental iniciaram fases iniciais dos seus processos de desenvolvimento do NQF, enquanto outros passaram à consulta dos seus projetos de NQF (Angola, Gana, Guiné-Bissau e Serra Leoa). Cabo Verde é o exemplo notável de um NQF integrado e abrangente (oito níveis), ligado ao catálogo nacional de qualificações (online) e ao sistema de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal. Após uma década de experiência, o NQF de Cabo Verde foi revisto em 2020 e entrou na fase de implementação avançada.
- › Na África Central, os Camarões têm vindo a implementar o quadro de Mestrado em Doutoramento (LMD) no ensino superior desde 2007, e um sistema de níveis e tipos de qualificações para a TVET. O desenvolvimento do NQF faz parte dos objetivos definidos no “Documento de Estratégia do setor da Educação e Formação 2013-2020” dos Camarões e o trabalho foi iniciado com a criação de um grupo de trabalho nacional e com o envolvimento de peritos internacionais. Os desenvolvimentos do NQF são menos pronunciados nesta parte central de África.

## 3.1 Introdução

Este capítulo resume os resultados do estudo de mapeamento, baseando-se nas 11 áreas temáticas e nas considerações metodológicas apresentadas no Capítulo 2. O capítulo começa com uma breve apresentação dos países e três Comunidades Económicas Regionais (RECs) que foram incluídas nas visitas técnicas de campo, seguido de uma apresentação mais detalhada dos resultados do estudo de mapeamento em todas as áreas temáticas. Os resultados dos países são apresentados em primeiro lugar, seguidos de uma descrição mais focalizada nos aspetos regionais. Segue-se a análise de uma amostra de descritores de nível dos países africanos e de duas RECs, utilizando a metodologia experimentada pela primeira vez no contexto da SADC (Keevy et al., 2017). A última parte deste capítulo apresenta os resultados da análise de uma amostra de qualificações africanas, com base nas metodologias utilizadas pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (Bjørnåvold & Chakroun, 2017) no desenvolvimento de perfis de qualificações em comparação com os critérios europeus de Competências, Habilitações, Qualificações e Profissões (ESCO) das profissões mais relevantes.

## 3.2 Breve apresentação de resultados dos estudos de caso

### 3.2.1 Angola

O Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022 de Angola detalha o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), do qual o NQF será uma componente. O desenvolvimento do SNQ integrado e multifacetado está em curso, sustentado pelo roteiro do SNQ 2019-22, apoiado por assistência técnica e orçamento do Estado, e liderado por uma unidade específica de coordenação nacional. Os progressos são tangíveis, uma vez que o projeto de documento conceitual do SNQF deverá estar concluído até ao final de 2020. O NQF será uma faceta e ferramenta chave do SNQ, trabalhando em conjunto com um Catálogo Nacional de Qualificações (Registo), Diretrizes para a Validação da Aprendizagem Não Formal e Informal, Sistema Integrado de Informação, e um Manual para o Desenvolvimento de Normas (de competência e formação). A criação de uma Autoridade Nacional de Qualificações está prevista para 2022. A Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros (UTG-PNQF) é responsável pela implementação do programa de desenvolvimento do SNQ, conforme detalhado no Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022. A discussão inicial sobre se o NQF deve consistir em oito ou dez níveis passou para uma nova fase, e a estrutura de dez níveis tem argumentos sólidos a seu favor, uma vez que Angola aspira a alinhar-se com o RQF da SADC. Os descritores dos níveis estão em fase de discussão.

Como parte do desenvolvimento do SNQ, há um movimento para um currículo renovado e uma metodologia detalhada de desenvolvimento de qualificações, ambos baseados nos resultados da aprendizagem. Angola está empenhada em participar no quadro da SADC, permitindo assim o reconhecimento mútuo das qualificações e a portabilidade das competências e qualificações dos trabalhadores migrantes. Em julho de 2020, o Instituto Nacional de Avaliação Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), responsável pela garantia de qualidade do ensino superior e pelo reconhecimento e homologação de diplomas, estabeleceu um novo procedimento online de homologação e reconhecimento de diplomas, através do Portal de Serviços Públicos do Governo. Esta mudança para um procedimento desmaterializado



responde tanto às restrições da Covid-19 como às necessidades de eficiência desencadeadas pela crescente procura. A Lei 32/20 de 12 de agosto de 2020, recentemente aprovada, que altera a Lei 17/16 sobre as Bases do Sistema de Educação e Formação, menciona pela primeira vez o SNQ, definido como garante da articulação entre os diferentes subsistemas de educação e o sistema nacional de formação profissional.

### 3.2.2 Cabo Verde

O NQF de Cabo Verde é um pilar do SNQ e está em implementação nos últimos dez anos. O SNQ é ainda operacionalizado por vários outros instrumentos, incluindo o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), o sistema de crédito, o registo individual de qualificações e competências, o sistema de monitorização, avaliação e melhoria da qualidade do SNQ, e o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Vários actos jurídicos, alguns estabelecidos já em 2010, fornecem a base legal para o SNQ, o NQF, o CNQ, o RVCC e a unidade de coordenação do SNQ e a governação multi-interveniente. Em 2018 e 2020, a base legal foi revista e completada. Os objetivos do NQF incluem a legibilidade, transparência e comparabilidade das qualificações, integração e articulação das qualificações dos vários subsistemas, melhoria da transparência das qualificações, promoção do acesso, avaliação e qualidade das qualificações, aplicação da abordagem dos resultados da aprendizagem para descrever qualificações e promover a validação da aprendizagem não formal e informal.

O NQF de Cabo Verde aspira a comparar-se com o Quadro Europeu de Qualificações (EQF) e cooperar com a área de qualificações da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS). A abordagem dos resultados da aprendizagem é um princípio central do NQF e assegura uma ligação sistémica com a validação e certificação de competências (RVCC). O NQF consiste em oito níveis e os descritores de nível combinam três domínios de aprendizagem: conhecimento, competências e responsabilidade e autonomia. O sistema de créditos do ensino superior está alinhado com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS). Na TVET, está em desenvolvimento um sistema de créditos. O CNQ online registou 63 qualificações de níveis 2 a 5 distribuídas por 15 setores. O registo atualizado de programas acreditados no ensino superior é gerido pela Agência Reguladora do Ensino Superior e a lista sumária é publicada em *Ofertas de Formação ARES*. Atualmente, este registo inclui 205 programas acreditados dos níveis 6, 7 e 8 do NQF (licenciatura, mestrado e doutoramento). Os websites de cada instituição de ensino superior (HEI) exibem informações sobre os respetivos ciclos de estudos e qualificações. A Unidade de Coordenação do Sistema Nacional de Qualificações (CU-SNQ) desempenha um papel preponderante na implementação e coordenação do NQF e também fornece apoio técnico, especialmente no desenvolvimento de políticas e instrumentos. A maior parte do financiamento das atividades relacionadas com o SNQ provém do orçamento do Estado, mas também é apoiado por outras fontes. A Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES) é a agência reguladora do ensino superior responsável pela garantia da qualidade dos programas e instituições e do registo dos programas e qualificações acreditados.

### 3.2.3 Camarões

Os Camarões iniciaram a reflexão e análise com vista ao desenvolvimento de um NQF em 2017, de acordo com o objetivo definido na segunda vertente (*Qualidade e Relevância*) do Cameroon Documento de Estratégia do setor da Educação e Formação 2013-2020 (DSETS). O setor da formação profissional e o seu principal ministério - o Ministério do Emprego e da Formação

Profissional (MINEFOP) - tem estado estreitamente associado a estes debates e propostas iniciais. Em 2020 o país tomou novas medidas e assegurou recursos para se envolver no processo de desenvolvimento do NQF, concluindo com sucesso a avaliação do projeto de grande escala Educação Secundária e Desenvolvimento de Competências, financiado pelo Word Bank Group. O subcomponente 2.3 do projeto centrar-se-á no reforço da capacidade institucional do sistema de desenvolvimento de competências, incluindo o desenvolvimento do Quadro Nacional de Qualificação e Certificação (NQCF), com base no trabalho preliminar realizado pelo MINEFOP em 2017 e no grupo de trabalho interministerial já em funcionamento. O NQF irá: a) especificar a relação - horizontal e vertical - entre as diferentes qualificações dentro de um sistema nacional; b) abranger todos os níveis e tipos de educação e formação técnica; e c) fornecer uma forma de comparar qualificações e descrever a relação entre os diferentes níveis de um sistema nacional de educação e formação técnica e o nível, carga de trabalho e resultados de aprendizagem de qualificações específicas. O desenvolvimento e a futura implementação do NQF tem o potencial de contribuir para uma cooperação mais estreita muito necessária entre os ministérios envolvidos. As autoridades e partes interessadas reconhecem a importância de um NQF para melhorar a integração, convergência e vias de mobilidade entre os diferentes sub-setores da complexa estrutura da educação e formação.

### 3.2.4 Egito

O desenvolvimento do NQF do Egito começou em 2005 e está em curso. A criação do NQF baseia-se numa alteração da Lei 82 de 2006, através da qual foi também criada a Autoridade Nacional para a Garantia de Qualidade e Acreditação na Educação (NAQAAE). Este organismo é responsável pelo desenvolvimento e implementação do NQF. Quando o NQF estiver plenamente operacional, os seguintes instrumentos complementarão o quadro: um sistema de créditos, descritores de nível, percursos de articulação, um registo nacional de qualificações, e um sistema de reconhecimento de aprendizagem prévia (aprendizagem formal e informal) e transferência de créditos. O NQF será abrangente, incluindo o ensino básico, TVET e ensino superior e consistirá em oito níveis. Os objetivos do NQF incluem a definição e orientação de padrões de referência e académicos, ligando diferentes componentes do sistema educativo de modo a permitir uma progressão e mobilidade sem sobressaltos, ao mesmo tempo que promove o Reconhecimento da Aprendizagem Prévia (RPL) e atua como um instrumento de comparabilidade para o reconhecimento das qualificações egípcias. O NQF é visto como um instrumento de reforma para colmatar lacunas, construir confiança, encorajar a aprendizagem ao longo da vida e superar a desigualdade social.

### 3.2.5 Etiópia

O NQF etíope está em desenvolvimento desde 2006 e pretende ser abrangente, abrangendo todos os setores e incluindo todas as qualificações nacionais. O NQF foi formalmente proclamado em 2010, mas não é claro se foi promulgada legislação desde a sua proclamação. Embora inicialmente previsto incluir dez níveis, o NQF foi alterado para oito níveis. O Quadro Nacional de Qualificações TVET (NTQF) é um subquadro que tem estado operacional desde 2010. Os descritores de nível neste subquadro são uma base útil para desenvolvimentos futuros e foram desenvolvidos em cinco níveis verticais e quatro domínios horizontais. As práticas de garantia de qualidade dentro do NQF ainda precisam de ser mais desenvolvidas. Há uma forte ênfase no não-formal no Roteiro para o Desenvolvimento da Educação Etíope (2018-30), o que sugere a criação de uma agência

nacional e regional separada para organizar a educação de adultos e não-formal e a TVET não-formal no país.

### 3.2.6 Quênia

A Autoridade Nacional de Qualificações do Quênia (KNQA) é a guardiã do NQF do país, tendo desenvolvido e observado os Regulamentos do NQF do Quênia. O NQF queniano é um quadro de qualificações baseado em resultados de aprendizagem, abrangendo todos os setores e formas de aprendizagem, reconhecendo ao mesmo tempo dois subquadros separados dentro deste quadro global, um para as qualificações acadêmicas e outro para as qualificações profissionais. O quadro consiste em dez níveis, com descritores de nível que abrangem três domínios de aprendizagem: conhecimento, aptidões e competência. Um registo central de qualificações gerido pelo KNQA estabelece critérios claros para a obtenção de prémios, detalhando os conhecimentos e competências requeridos em cada caso e está a ser estabelecida a Base de Dados Nacional de Registo de Estudantes do Quênia (KNLRD). O conjunto de registos e sistemas de gestão do KNQF está organizado no Sistema Nacional de Informação de Gestão de Qualificações (NAQMIS), que se encontra em fase avançada de desenvolvimento. O KNQA está também em processo de desenvolvimento de normas ocupacionais e de formação, para que as qualificações possam ser melhor alinhadas com as necessidades da indústria e dos empregadores.

### 3.2.7 Marrocos

Em 2007, as partes interessadas marroquinas e as instituições governamentais iniciaram o processo de análise e exploração subjacente à concepção técnica e conceitual do NQF. O quadro conceitual e técnico do NQF foi originalmente validado por uma conferência ministerial realizada em Rabat, em 2013. Em outubro de 2015, o documento foi atualizado e revisto, e em 2019 foi revalidado pelo Ministro da Educação Nacional. O NQF marroquino é sustentado por uma série de documentos políticos e legislativos, tais como a Lei-Quadro 51.17 sobre a Educação (adotada a 19 de agosto de 2019), a Visão Estratégica 2030 para uma Escola de Qualidade e Promoção da Equidade e a Estratégia de Formação Profissional 2021. Foi dado um passo importante com a criação da Comissão Permanente do NQF em julho de 2019. O NQF marroquino é abrangente e estruturado em oito níveis, cada um deles definido por seis domínios de descritores de nível: conhecimento, competências, complexidade, autonomia/responsabilidade, adaptabilidade e comunicação. Os descritores de nível no NQF marroquino são formulados com detalhe e podem servir de referência para as partes interessadas e profissionais envolvidos na concepção de normas de competência, programas de aprendizagem e normas de avaliação. As qualificações baseadas em resultados de aprendizagem estão bem enraizadas no sub-sistema de formação profissional. Em Marrocos, a abordagem baseada em competências *Approche par Compétences* (APC) tem sido continuamente promovida pelo governo e reuniu uma experiência substancial de mais de uma década de desenvolvimentos metodológicos, concepção e implantação de programas e formação de especialistas em APC. A médio prazo, Marrocos aspira a referir o seu NQF ao EQF. Ao mesmo tempo, a mais alta liderança do país manifestou o seu compromisso de aderir e contribuir para as atividades do processo de desenvolvimento do ACQF e de trabalhar para objetivos comuns em matéria de qualificações no continente.

### 3.2.8 Moçambique

Atualmente Moçambique tem dois quadros setoriais de qualificações em implementação, o Quadro de Qualificações para o Ensino Superior (QUANQES, adotado por decreto em 2010) e o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (QNQP, adotado por lei em 2016). O QNQP procura melhorar a paridade de estima, fornecendo um quadro de equivalência entre as qualificações profissionais e gerais. A proposta do novo QNQP unificado/compreensivo encontra-se numa fase avançada de desenvolvimento, em consulta com todos os sub-sistemas e instituições relevantes. Este processo é incremental, uma vez que se baseia na experiência e nos instrumentos dos sub-quadros existentes. Espera-se que a adoção do ato jurídico relevante tenha lugar em 2020. O NQF integrado irá trabalhar ainda mais com os subquadros existentes, governado por uma agência nacional de qualificações que envolve todos os organismos relevantes, e gerir um novo catálogo nacional abrangente de qualificações. QUANQES opera em estreita articulação com o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade (SINAQES). O consenso final sobre a arquitectura comum e integrada do NQF unificado proposto está previsto para o segundo semestre de 2020.

### 3.2.9 Senegal

O Senegal tem dois quadros de qualificações do subsistema - o quadro de qualificações do ensino superior (LMD) e o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (NVQF). O país ainda não dispõe de um único NQF unificado e foi observado que, a fim de desenvolver um quadro abrangente, tem de ser acordada uma visão partilhada. Além disso, a participação dos parceiros sociais nos processos de consulta e decisão sobre qualificações tem de ser reforçada. O Programa de Melhoria da Qualidade, Equidade e Transparência (PAQUET - Education-Training Sector 2013-25) está a preparar o caminho para um ecossistema de educação e formação no qual as qualificações são consideradas fundamentais para cumprir os objetivos de desenvolvimento, bem como a procura do setor privado. O NVQF consiste em qualificações a cinco níveis, dos quais os primeiros quatro são regidos pelo ministério responsável pela TVET, e o quinto nível pelo Ministério do Ensino Superior. A duração dos vários programas nos diferentes níveis e as suas subdivisões são fixadas por lei. Embora os descritores de nível não se baseiem em resultados de aprendizagem, a Lei 2004-37 (2004) tem em conta a demonstração de conhecimentos teóricos e competências técnicas, bem como as exigências do mercado de trabalho. A Direção de Exames, Concursos e Certificações Profissionais e a Direção de Formação Profissional e Técnica são ambas responsáveis pela implementação do NVQF no Senegal. A garantia da qualidade é da responsabilidade da Autoridade Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior.

### 3.2.10 África do Sul

A Lei da Autoridade Sul Africana de Qualificações de 1995 encarregou a Autoridade Sul africana de Qualificações (SAQA) do desenvolvimento e implementação do NQF para a África do Sul. A Lei foi revogada em 2008, e a nova legislação introduziu alterações inovadoras ao NQF sul africano. O NQF é abrangente, consistindo em dez níveis e abrangendo o ensino básico, TVET, ofícios e profissões e o ensino superior. Acesso, reparação, articulação e progressão, qualidade e transparência dentro e entre todas as esferas de educação, formação e desenvolvimento, bem como o local de trabalho, são alguns dos principais objetivos do NQF sul africano. Existem três subquadros no âmbito do NQF global e cada uma delas é da responsabilidade de três Conselhos de Qualidade (QCs). Umalusi é responsável pelo SubQuadro de Qualificações de Educação Geral

e Superior e Formação (GFETQSF), ocupando os níveis 1-4 do NQF. O Conselho do Ensino Superior (CHE) é responsável pelo Sub-QSF de Qualificações do Ensino Superior (HEQSF) nos níveis 5-10 do NQF, e o Conselho de Qualidade para o Comércio e Profissões (QCTO) é responsável pelo Subquadro de Qualificações Ocupacionais (OQSF), ocupando os níveis 1-8 do NQF sul africano. Estes QCs são responsáveis pela garantia de qualidade, bem como pelo desenvolvimento de normas dentro dos seus respetivos subquadros. Os QCs também trabalham com o SAQA para alcançar os objetivos globais do NQF sul africano.

### 3.2.11 Togo

As qualificações oferecidas pelo Ministério da Educação Técnica e Formação Profissional (METFP) no Togo estão divididas em duas vertentes, a formação profissional e a educação técnica. Os níveis de qualificação são determinados com base na duração dos cursos, bem como na hierarquia dos certificados, diplomas e graus e este protocolo é seguido pelo ensino básico, TVET e ensino superior. Não é feita referência a resultados de aprendizagem, posições profissionais ou procura no mercado de trabalho ao determinar os níveis de qualificação. Quatro instituições são as principais responsáveis pelas qualificações profissionais no Togo. A Direção de Exames, Concursos e Certificações (DECC) organiza e entrega a maioria dos certificados para os níveis 1-4, sob a supervisão do ministério responsável pela TVET. Os setores industrial e terciário e a maioria dos ofícios informais dos artesãos estão sob esta direção. A Direção do Ensino Secundário Técnico é responsável pela coordenação do ensino técnico e da formação no ensino secundário inferior e superior. A Direção de Formação Profissional e Aprendizagem é responsável pela formação profissional de nível inferior nos setores formal, não formal e informal. O Centro de Formação para o Comércio Industrial (CFMI) é responsável pela transmissão de todos os conhecimentos e competências necessárias relacionadas com os campos das profissões industriais. Atualmente, o Togo não dispõe de um quadro dedicado à garantia da qualidade, embora o Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) forneça algum apoio. A Carta de Parceria Público-Privada promovida pelo governo do Togo encoraja a assinatura de acordos entre instituições de formação e empresas privadas. Estes acordos visam abordar questões-chave relativas à adequação da formação e emprego, particularmente no que diz respeito a estágios, condições de trabalho nas empresas para a implementação de formação em alternância e o equipamento das instituições. A Estratégia Nacional para o Ensino Técnico e Formação Profissional (SNETFP) tenta promover a atratividade e a visibilidade do sistema TVET. De particular importância seria o desenvolvimento e implementação de uma NVQF para integrar o reconhecimento e validação da aprendizagem e experiência prévias.

### 3.2.12 SADC

O SADCQF consiste em dez níveis e foi estabelecido em 2011 e lançado em 2017. O seu objetivo é contribuir para facilitar a circulação de aprendizes e trabalhadores, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida em toda a região da SADC e internacionalmente. O SADCQF consiste num conjunto de princípios que promovem a comparabilidade; compreensão comum dos créditos de qualificação; garantia de qualidade; e reconhecimento mútuo das qualificações dentro da região e internacionalmente. Os descritores de nível para cada um dos dez níveis do SADCQF baseiam-se em resultados de aprendizagem com três domínios de conhecimento, competências, autonomia e responsabilidade. É um quadro inclusivo que engloba todas as formas, tipos, níveis e categorias de educação e formação e é apoiado por diretrizes de

garantia de qualidade. O SADCQF está atualmente a ser implementado numa série de países membros em toda a região através de vários programas.

### 3.2.13 ECOWAS

Em outubro de 2012 os ministros da Educação da ECOWAS aprovaram as diretrizes e o roteiro para a implementação dos NQFs e dos RQFs na região. Atualmente, a Nigéria, a Gâmbia, o Gana, Cabo Verde e o Senegal na região da ECOWAS têm NQFs funcionais. O NQF da Nigéria tem seis níveis, sendo o mais elevado um doutoramento; a Gâmbia tem cinco níveis, incluindo um nível fundamental; o NQF do Senegal tem 5 níveis (até ao nível de engenharia); o NQF de Cabo Verde tem 8 níveis (desde o diploma de ensino básico até ao grau de doutoramento), e o quadro nacional de qualificações TVET do Gana tem oito níveis. Foi afirmado que tem de ser adotada uma abordagem comum para o desenvolvimento das qualificações em geral e dos NQFs e RQFs em particular, a fim de que a harmonização possa ter lugar. Diversas políticas estão a ser desenvolvidas, revistas ou adotadas pela REC, incluindo o Quadro de Reconhecimento e Equivalência de Certificados na Região da ECOWAS e Análises Comparativas da ECOWAS para a Harmonização do Ensino Universitário. Durante o processo de harmonização, espera-se que haja compensações entre a REC e os estados membros, porque as qualificações e as suas classificações estão relacionadas com os valores sociais e as funções profissionais e respondem às exigências do mercado de trabalho, tanto a nível nacional como regional. É provável que o RQF da ECOWAS se relacione com os atuais instrumentos sub-regionais e regionais como o Conselho de Exames da África Ocidental (WAEC), a União Económica e Monetária da África Ocidental (WAEMU) e o CAMES para os seus instrumentos de regulamentação das qualificações e iniciativas de garantia da qualidade (ILO, 2015).

### 3.2.14 EAC

O Quadro de Qualificações da África Oriental para o Ensino Superior (EAQFHE) foi o primeiro RQF a ser desenvolvido pela Comunidade da África Oriental (EAC) e adotado pelos ministros em abril de 2015. O quadro consiste em oito níveis, desde o ensino primário inferior até ao grau de doutoramento. Todas as qualificações listadas no EAQFHE contêm declarações de resultados, que descrevem os conhecimentos, competências e atributos de um licenciado. A declaração de resultados foi concebida para ser utilizada por potenciais empregadores e organizações de ensino superior, e para comparar qualificações. O sistema de crédito do RQF baseia-se no fato de um crédito ser equivalente a dez horas nocionais. O Conselho Inter-Universitário para a África Oriental (IUCEA) é o guardião e órgão dirigente do EAQFHE e é também responsável pela monitorização. A garantia de qualidade das qualificações na África Oriental é feita a diferentes níveis: a nível institucional (universidades, institutos de ensino superior) e a nível nacional, através das autoridades de garantia de qualidade. O IUCEA trabalha em estreita colaboração com estas instituições de garantia da qualidade, a fim de levar a cabo a harmonização. O Espaço Comum de Ensino Superior da EAC foi adotado em 2017, para alcançar sistemas de ensino superior comparáveis, compatíveis, coerentes e harmonizados, facilitando assim a mobilidade e o reconhecimento mútuo das qualificações.

## 3.3 Mapeamento dos NQFs em África

### 3.3.1 Introdução

O estudo de mapeamento procurou encontrar provas para apoiar o estatuto de várias dimensões relacionadas com os desenvolvimentos do quadro de qualificações em curso nos estados membros. Os dados são apresentados como uma breve apresentação no tempo e serão, sem dúvida, atualizados pelos países à medida que o processo ACQF continua. Um quadro analítico detalhado foi desenvolvido online e pode também ser atualizado à medida que avança.

Quadro analítico do estudo de mapeamento do ACQF	Descrição	<a href="https://bit.ly/ACQF-QuadroAnalítico">https://bit.ly/ACQF-Quadro Analítico</a>
--	-----------	--

O quadro online corresponde às 11 áreas temáticas definidas pelos Termos de Referência e apresentadas no Capítulo 2 e é apresentado em formato de resumo abaixo. Exemplos entre as áreas temáticas são extraídos das fontes de dados que fizeram parte do estudo de mapeamento – uma revisão em computador, inquérito online (33 países), visitas de campo (11 países e 3 CER), bem como interações em curso com países durante o período, que incluíram a conclusão do instrumento de recolha de dados por mais 5 países. Os relatórios dos países e RECs são referenciados na sua totalidade e o leitor é encorajado a aceder a estes relatórios para referências específicas a fontes e URLs específicas dos países e RECs. Os envios tardios do Chade, República Democrática do Congo, Gana e Zimbabué, com o instrumento do inquérito, também foram aqui considerados, mas não puderam ser incluídos no relatório do inquérito, que já tinha sido finalizado.

### 3.3.2 Bases jurídicas e políticas para os quadros de qualificações

Tal como acontece com a maioria dos instrumentos políticos, o desenvolvimento do quadro de qualificações tende a seguir um processo sequencial, começando com documentos de discussão inicial, e mais tarde instrumentos jurídicos mais formais, tais como documentos de política e de referência, leis (e textos de implementação), regulamentos, decretos e decisões. Para apoiar a implementação, leis e decretos não são naturalmente suficientes: uma estrutura operacional adequada, um conjunto de instrumentos metodológicos e técnicos são indispensáveis, tais como classificações/taxonomias, diretrizes para o desenvolvimento de qualificações, procedimentos para o registo de qualificações, envolvimento dos conselhos setoriais e manuais do NQF para os utilizadores. Em certos países é promulgada legislação específica para orientar a gestão e a garantia de qualidade das bases de dados e dos registos de qualificações. Aprender com as experiências dos pares ajuda, incluindo a experiência internacional de implementação do NQF, o que resultou num grande corpo de conhecimentos, conjuntos de ferramentas e apoio metodológico, acessível através de portais e recursos online. Mas a capacidade de passar dos documentos conceituais do NQF para a legislação aprovada do NQF e para os instrumentos de implementação do NQF e de governação eficaz nem sempre está implementada ou sustentada, resultando em muitos NQFs bem concebidos tornarem-se simples atos jurídicos que não foram implementados.

Embora estes processos variem em termos de duração e alcance, os países começam com diferentes pontos de entrada, dependendo do nível de prioridade estratégica e política dada ao NQF, da disponibilidade de assistência técnica e especializada e da capacidade e empenho das

instituições nacionais. O estudo de mapeamento ACQF identificou uma série de casos ilustrativos, dignos de menção.

O desenvolvimento do NQF de **Angola** tem alta prioridade no Plano de Desenvolvimento Nacional e o processo em curso segue um roteiro acordado para 2019 a 2022, apoiado por marcos de responsabilização, que consistem em todos os pilares chave do novo NQF. O NQF angolano está a ser conceitualizado e concebido como parte do SNQ e beneficia de assistência técnica e tem em conta pontos de referência como o RQF da SADC e também as reflexões de 2014 conduzidas pelo Ministério da Educação no sentido de um quadro de qualificações de 10 níveis para professores. Uma das características notáveis da nova fase de desenvolvimento do NQF é a ampla discussão nacional de conceitos e termos, realizada com as partes interessadas através de debates e workshops em muitas regiões do país, com o objetivo de aumentar a sensibilização e construir um entendimento comum do NQF. Outra característica notável é a posição transversal do órgão que dirige e coordena o roteiro para o SNQ, que é assegurada por uma entidade especializada da UTG-PNQF, operando sob a égide da Casa Civil do Presidente da República de Angola - e não por um ministério. O processo em curso mostra a importância de um diálogo constante para a criação de confiança entre ministérios e a UTG-PNQF para a concepção de um NQF e SNQ partilhados, e para o estabelecimento de uma Agência Nacional de Qualificações autónoma aquando da conclusão do roteiro do SNQ.

O governo dos **Camarões** comprometeu-se a estabelecer um NQF no seu Documento de Estratégia de Educação e Formação 2013-2020. A assistência técnica planeada contribuirá para o desenvolvimento do documento conceitual e dos instrumentos do NQF. A assistência técnica planeada contribuirá para o desenvolvimento do documento conceitual e dos instrumentos do NQF. O estudo de mapeamento ACQF concluiu que a ideia do NQF estava enraizada na estratégia, mas seriam necessários mais esforços para ampliá-la e divulgá-la entre os departamentos e partes interessadas relevantes.

Estes são três exemplos de países que estão a desenvolver a sua primeira experiência NQF. Mas há países mais avançados no processo, que estão a rever os seus quadros de qualificações existentes e já operacionais.

O processo de desenvolvimento do NQF de **Marrocos** passou por quatro fases principais, que incluíram sensibilização e reflexão (2007-08); planeamento de atividades chave e diagnóstico (2009-10); conceitualização e concepção do NQF (2011-12); experimentação e teste da estrutura do NQF e procedimentos para o posicionamento das qualificações no quadro; e elaboração da proposta organizacional para gerir o NQF (2012-16). O processo foi participativo, envolvendo um comité diretivo composto por todos os ministérios e agências-chave com um interesse nas qualificações e a confederação patronal, a Confederação Geral das Empresas de Marrocos (CGEM). O desenvolvimento de capacidades através de visitas de estudo, workshops e aprendizagem entre pares com agências experientes do NQF foi reforçado na última fase. A criação de uma nova Comissão Permanente mais representativa em julho de 2019 é vista como determinando a fase de implementação do NQF. Nesta fase, pode assumir-se que uma compreensão revisitada do papel específico do NQF no sistema de qualificações subjacente e a sua interação com os principais subsistemas é certamente um elemento definidor nesta fase. Com um grupo mais vasto de partes interessadas envolvido na Comissão Permanente, é provável que se realizem novas discussões sobre a concepção conceitual e técnica do NQF, refletindo novas exigências sociais e económicas e novas expectativas.

Em **Moçambique**, quase uma década desde a promulgação do primeiro quadro de qualificações (ensino superior) e quatro anos desde o lançamento do quadro de qualificações

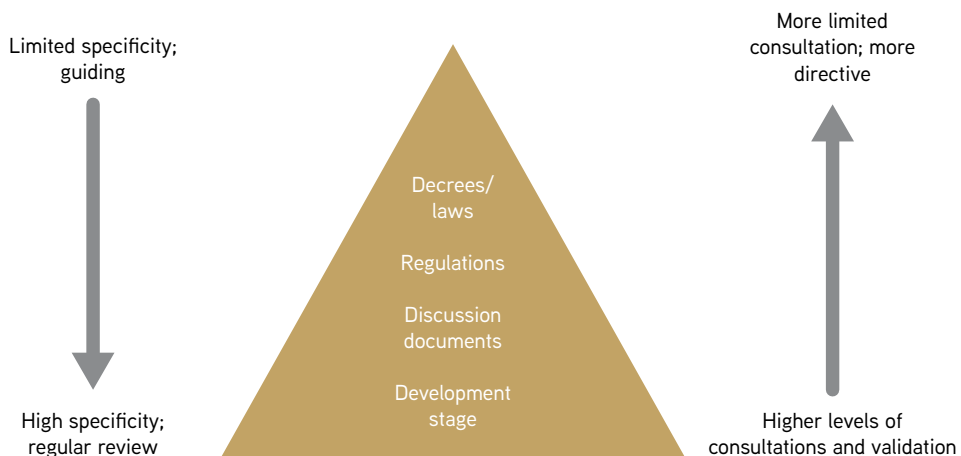


profissionais, o país decidiu criar um quadro global integrado de qualificações. Este processo é incremental, uma vez que se baseia na experiência existente dos subquadros, mas é também inovador. Propõe um novo paradigma, como se as seções compartimentadas da educação pudessem finalmente ser ligadas como um continuum de aprendizagem apoiado pela nova visão do NQF. Embora esta nova ideia do NQF integrado seja consensualmente apoiada, a sua implementação não será dissociada da discussão sobre o que torna os novos tipos de qualificações e certificados elegíveis para o NQF, e como é que o NQF de base garantirá que o novo continuum de aprendizagem se torne uma realidade para as pessoas. A passagem de quadros de qualificações operacionais compartimentados para um NQF integrativo é um tipo diferente de desenvolvimento do NQF, prometendo amplo espaço para a política e a aprendizagem entre pares.

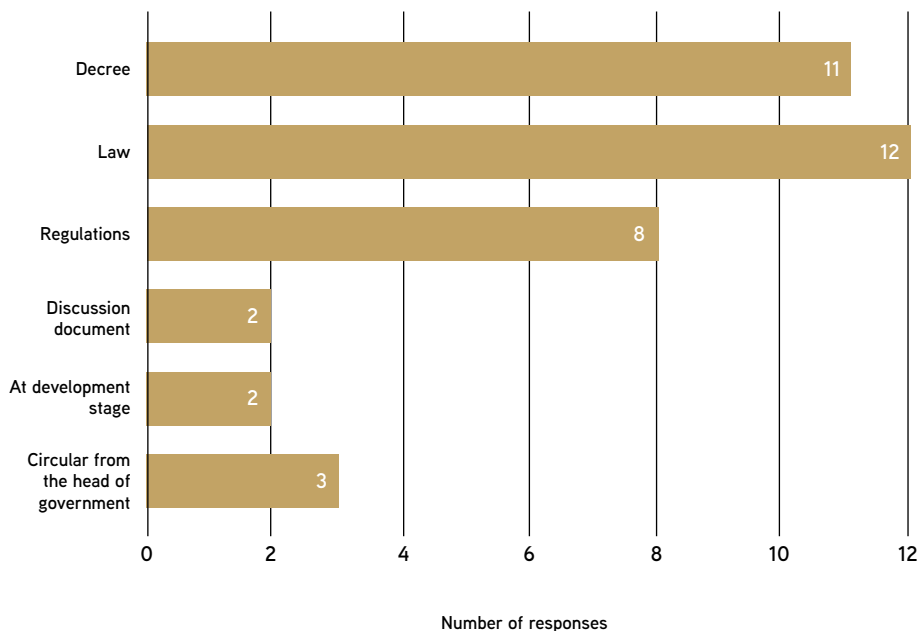
Outros tipos de processos de desenvolvimento do NQF podem ser provenientes do estudo de mapeamento do ACQF e uma tipologia provisória de fatores e condições que impulsionam o progresso, estagnação, retoma, renovação ou esquecimento pode ser discutida com as partes interessadas noutras fases do projeto ACQF. Este diálogo de aprendizagem de políticas é importante para moldar os pontos de entrada específicos do ACQF.

Os RQF tendem a seguir rotas de colaboração e diálogo com base nas estruturas regionais específicas em que estão a ser desenvolvidos. O nível de especificidade e a extensão das consultas seguem geralmente uma sequência lógica delineada na Figura 4.

**Figura 4:** Processo legal e político seguido para desenvolver os QQN



A Figura 5 fornece um resumo das respostas ao inquérito sobre este mesmo tópico e ilustra melhor que os países utilizam instrumentos legais (leis e regulamentos) para estabelecer os NQFs. Considerando o número relativamente elevado de NQFs que estão a ser desenvolvidos, seriam esperados mais documentos de discussão como respostas a esta questão no inquérito. O baixo número pode ser atribuído a uma má compreensão da questão, mas o número relativamente baixo de documentos de discussão e notas de conceitos é motivo de preocupação. Olhando para os ensinamentos das experiências passadas e a trajetória de muitos dos NQFs estabelecidos, tais documentos preparatórios constituem uma base importante para instrumentos legais que se seguem numa fase posterior e mitigam os riscos associados a este tipo de pensamento e trabalho que se perdem devido à comunicação limitada entre os atores-chave do país.

**Figura 5:** Base jurídica dos NQFs

Fonte: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

O âmbito e a duração dos processos descritos acima variam muito. No resumo abaixo (e resumido na Figura 6) apresentamos uma breve descrição de como estes se materializaram entre os países e regiões incluídos no estudo de mapeamento. Muitos países afirmam estar na primeira fase de desenvolvimento do NQF. No entanto, a disponibilidade de documentação para apoiar esta situação é extremamente limitada. Um fator adicional é que alguns países podem não estar totalmente familiarizados com as terminologias do NQF, daí as várias interpretações. O próprio estudo de mapeamento ACQF espera contribuir para a compreensão, o que, por sua vez, deverá conduzir a uma maior coerência nas respostas. Para gerir este processo, o estudo de mapeamento tem falhado em colocar esses países na categoria de “nenhuma informação no momento”. Prevê-se naturalmente que esta informação seja complementada através das próximas fases do processo ACQF e seja disponibilizada nas versões online do *Inventário ACQF*, bem como nodo estudo de mapeamento ACQF.

**Angola** constitui um exemplo útil de um país onde o NQF ficou firmemente enraizado em documentos estratégicos nacionais chave, nomeadamente no *Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022 de Angola*. Como referido no relatório do país angolano, de 2019 a 2022, Angola está a desenvolver ativamente o seu SNQ. A UTG-PNQF espera completar o primeiro esboço do documento conceitual sobre o NQF até ao final de 2020. Tal como definido pelo Plano Nacional de Desenvolvimento (Programa 1.3.3) e previsto no cronograma de implementação (roteiro), o SNQ é mais amplo do que um NQF, uma vez que consistirá num conjunto de instrumentos operacionais, numa estrutura de governação dedicada e numa base legal e metodológica substancial. Estes instrumentos operacionais chave do SNQ serão um NQF, um Catálogo Nacional de Qualificações (registo, base de dados de qualificações), Diretrizes para a Validação

da Aprendizagem Não Formal e Informal, Sistema Integrado de Informação e um Manual para o Desenvolvimento de Normas (competência e formação). Os objetivos do NQF estão articulados no Plano Nacional de Desenvolvimento e incluem um forte enfoque na abordagem da atual compartimentação no âmbito do sistema de educação e formação angolano. A intenção é que a legislação existente que define o quadro de garantia de qualidade do ensino superior e os novos padrões curriculares gerais para os cursos de graduação no ensino superior estejam estreitamente correlacionados com a operacionalização do NQF angolano. Em agosto de 2020 a Lei 32/20 introduziu modificações à Lei de Bases da Educação (17/16), nomeadamente através da extinção de um dos diplomas do ensino superior, o “Bacharelato”. Mais importante ainda, a nova lei menciona pela primeira vez o Sistema Nacional de Qualificações (artigo 19), definindo-o como o garante da articulação entre os níveis e domínios de aprendizagem dos diferentes subsistemas de educação e do Sistema Nacional de Educação Profissional.

Em **Cabo Verde** o NQF tem sido objeto de extensa legislação, a partir de 2009 e até aos dias de hoje. Os instrumentos legais incluem a Lei 65/2010 que regula a natureza, estrutura e efeitos do NQF, a Lei 66/2010 que regula a estrutura e desenvolvimento do Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais (CNQP), e mais recentemente a Portaria Conjunta 9/2020 e 10/2020 que respetivamente estabelecem a estrutura e organização do NQF, e regulamentam o NQF. A visão e os objetivos mais amplos do SNQ e do NQF, tal como expressos pelos textos legislativos promulgados em 2010 e os de uma década mais tarde (2018 e 2020) são fundamentalmente análogos. Mas a nova legislação promulgada em 2018 e 2020 introduziu várias novidades, especialmente novos instrumentos do SNQ, e uma governação revista e reforçada do SNQ.

**Egito** fornece um exemplo ligeiramente diferente, em que o quadro regulamentar e jurídico que mandata o NQF e a sua implementação está incorporado na alteração à Lei 82 de 2006 que estabeleceu a NAQAAE. O NQF egípcio não tem uma lei separada ou individual, mas tem o mesmo nível de legalidade através da Lei 82 de 2006.

Na **Etiópia**, através do processo NQF etíope, foram desenvolvidas notas de conceitos e esboços de políticas entre 2008 e 2014. Estas incluíam propostas para a concessão de crédito, avaliação, garantia de qualidade e outras. O NQF etíope foi formalmente proclamado em 2010, mas a partir da informação disponível, não se registaram mais progressos.

No **Quénia**, dois grandes processos de reforma destacaram a necessidade de coordenar e clarificar o sistema de educação e formação do Quénia, e resultaram em dois instrumentos legais principais que regulamentam o NQF queniano - a Lei do NQF queniano (2014) e os Regulamentos do NQF queniano (2018). Tal como em muitos outros países, a legislação TVET predatou o NQF queniano e estabeleceu a Autoridade de Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVETA) em 2013 para assegurar a qualidade na TVET, bem como um Conselho de Desenvolvimento, Avaliação e Certificação de Currículos TVET (CDACC) para empreender a concepção e desenvolvimento de currículos para as instituições de formação; exame, avaliação e certificação de competências; e o Conselho de Financiamento TVET ao abrigo da Seção 47 como um mecanismo para fornecer fundos a serem utilizados para financiar a formação técnica e profissional.

Em **Moçambique** a base legal do quadro de qualificações do ensino superior, QUANQES (Decreto 30/2010), e do quadro de qualificações profissionais (QNQP), está em vigor, e em ambos os casos articula-se com os mecanismos chave dos respetivos subsistemas: sistemas de acumulação e transferência de créditos e garantia de qualidade. O projeto de decreto subjacente ao novo NQF integrado está completo, mas a discussão continua em certos níveis de qualificação.

O NQF **marroquinoé** sustentado por uma série de documentos políticos e legislativos, tais como a Lei-Quadro 51.NF sobre Educação (adotada a 19 de agosto de 2019), a Visão Estratégica 2030 para uma Escola de Qualidade e Promoção da Equidade, e a Estratégia de Formação Profissional 2021. O Documento de Referência do NQF marroquino define o desenho conceitual-técnico detalhado do NQF e é politicamente validado, mas não é sancionado por um ato jurídico. Por decisão do Ministro da Educação Nacional (289/19), foi criado um órgão inter-interveniente - a Comissão Permanente do NQF - com o mandato de operacionalizar o NQF.

No **Senegal**, o artigo 29 da Lei de Orientação da Formação Profissional e Técnica de 2015 estipula que o ministério responsável pela formação profissional e técnica organiza exames, concursos profissionais e certificações. Entrega diplomas e títulos profissionais através de canais regulamentares. Os títulos e diplomas concedidos são listados, classificados e publicados em conformidade com o sistema nacional de classificação.

Do mesmo modo, na **África do Sul**, o NQF é regido por um ato legislativo aprovado pelo parlamento e assinado pelo presidente da república A Lei NQF 67 de 2008 substituiu a Lei SAQA de 1995. As emendas à Lei NQF de 2008 foram promulgadas em agosto de 2019. Uma série de políticas foram desenvolvidas pela SAQA, juntamente com os três conselhos de qualidade, incluindo para a implementação do reconhecimento da aprendizagem anterior, o reconhecimento de um organismo profissional e o registo de uma designação profissional e de descritores de nível para o NQF.

No **Togo**, o artigo 12 da Lei 2002-16 estipula que o Ministério da Educação Técnica e Formação Profissional, em cooperação com as câmaras consulares, é responsável pelo sistema de qualificações. Um dos certificadores e implementadores do sistema nacional de qualificações é o DECC, que organiza os exames profissionais e emite diplomas, certificados e títulos profissionais. Está a ser estabelecido um quadro legal como base para um NQF holístico que vai para além da TVET. As perspectivas de cooperação e desenvolvimento do quadro legal e regulamentar de garantia de qualidade do ensino superior são encorajadas com o apoio da iniciativa Harmonização da Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano (HAQAA).

Em resumo, o estudo de mapeamento concluiu que os estados membros da África Austral, incluindo o RQF da SADC, foram implementados por um período mais longo e, como resultado, têm bases jurídicas e políticas mais maduras. Os desenvolvimentos mais recentes na África Oriental, nomeadamente no Quênia e em certa medida na Etiópia, são dignos de nota, enquanto que no Norte, Marrocos e Egito têm feito bons progressos. Alguns países da África Ocidental, nomeadamente Senegal e Togo, estabeleceram sistemas de qualificação, tais como o sistema LMD no ensino superior, mas ainda não existe um NQF abrangente. Cabo Verde é um exemplo raro na ECOWASde um NQF abrangente, governado por uma entidade especializada e operando os instrumentos chave, um catálogo nacional de qualificações online, um sistema de RVCC e uma extensa base legal e metodológica.

### 3.3.3 Gestão de quadros de qualificação

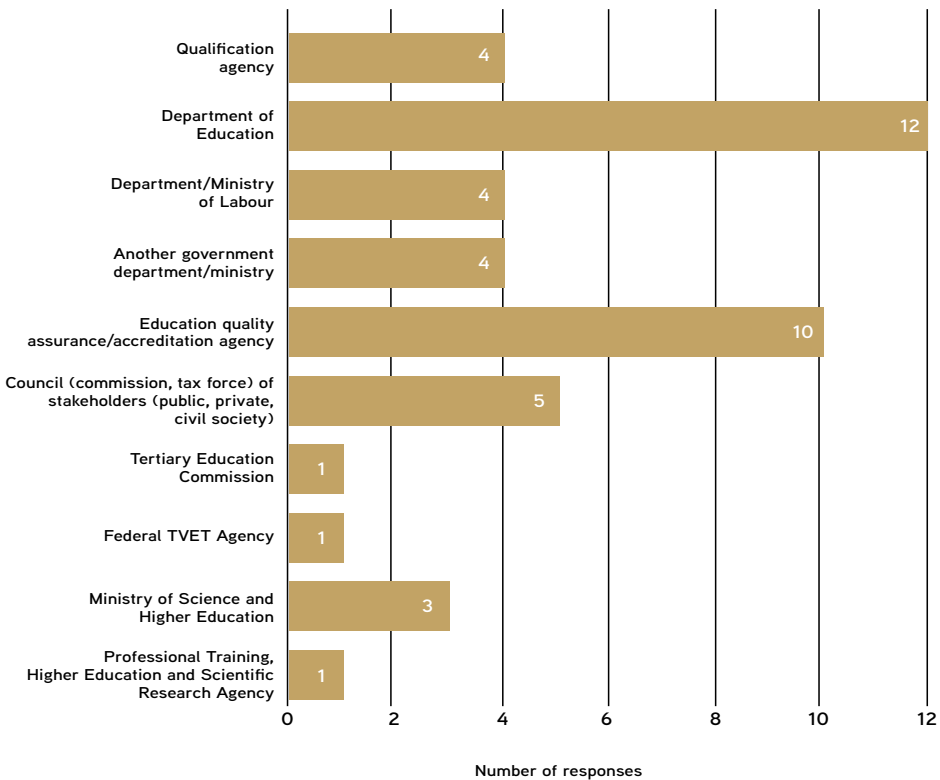
A gestão dos quadros de qualificações está estreitamente alinhada com as bases jurídicas e políticas discutidas na seção anterior. Para os NQFs em fases anteriores, o papel de supervisão é principalmente atribuído a um ministério da educação, trabalho ou TVET, enquanto que para os NQFs mais avançados, são estabelecidas agências de qualificação ou acreditação no âmbito destes ministérios. Em alguns casos, estas agências são nacionais, e noutros casos, concentram-se exclusivamente em setores como o ensino superior ou a TVET. Com base nas fontes do estudo de

mapeamento, estes órgãos primários de supervisão do NQF foram amplamente categorizados como abaixo, e utilizados para delinear mecanismos de governação no quadro analítico:

- › Departamento ou ministério da educação, do ensino superior, do trabalho ou outros ministérios
- › Qualificações nacionais, agências de acreditação de garantia de qualidade
- › Conselhos de ensino superior, agências de acreditação de garantia de qualidade, incluindo comissões do ensino superior
- › Agências de acreditação de garantia de qualidade TVET
- › Agências profissionais e de investigação.

Esta lista não é exclusiva e são encontradas algumas variações entre os estados membros. O papel dos parceiros sociais e outros intervenientes é importante nestes mecanismos de governação, mas nem sempre é evidente nas fontes disponíveis. Os indicadores e mecanismos de apoio à implementação e monitorização são também importantes para apoiar a boa governação dos NQFs. Como ilustrado na Figura 6, o inquérito online também encontrou uma enorme variação nos tipos dos principais organismos de supervisão do NQF, com os ministérios da educação e as agências de qualificação/garantia da qualidade mais proeminentes.

**Figura 6:** Responsável por assuntos de política geral relacionados com o NQF



Fonte: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

Em **Angola**, UTG-PNQF foi criada pelo Decreto Presidencial 187/13 e funciona sob a égide da Casa Civil do Presidente da República de Angola. A Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros (UTG-PNQF) é também responsável pela implementação do PNQF e fornece apoio técnico e especializado à comissão interministerial. A comissão inclui representantes do Ministério da Educação, do Ministério do Ensino Superior, da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Administração Pública, do Trabalho e da Segurança Social (responsável por um Sistema Nacional de Formação Profissional), do Ministério do Planeamento, do Ministério da Economia e do Ministério da Administração do Território. Está em preparação a criação da nova Autoridade Nacional de Qualificações de Angola (ANQA), com o papel principal sobre o funcionamento do SNQ. O lançamento da ANQA está previsto para 2022. Outras instituições envolvidas na implementação do PNQF, incluindo as atividades do SNQ são o Instituto Nacional de Emprego & Formação Profissional (INEFOP), universidades, instituições de ensino técnico, centros de formação profissional e parceiros sociais. Estão a ser estabelecidas comissões setoriais para o desenvolvimento de qualificações e percursos profissionais associados ao SNQ.

Em **Cabo Verde**, a gestão do NQF, no quadro do SNQ, é assegurada pela UC-SNQ, estabelecida pelo Decreto-Lei 62/2009 em Dezembro de 2009. Uma década mais tarde, a UC-SNQ continuou a ser a estrutura central de gestão e o seu papel de liderança e coordenação foi reforçado (Decreto-Lei n.º 7/2018). A UC-SNQ é dirigida pelo coordenador da unidade e é composta por: a) o Comité Técnico Inter-ministerial para a Qualificação (CTIQ), b) o Secretariado Executivo, c) a Comissão Nacional de Equivalências Profissionais (CNEP), um órgão especializado do SNQ. Os parceiros sociais contribuem para a coordenação do SNQ através da participação estatutária no CTIQ e no CNEP. Outras entidades que integram a gestão e implementação do SNQ incluem o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), comissões técnicas setoriais e instituições de ensino superior. As mudanças operadas reforçam o papel e a ação da UC-SNQ na integração e alinhamento das ofertas de educação e formação através do CNQ, harmonizando o desenvolvimento de perfis profissionais e módulos de formação e trabalhando para uma articulação eficiente dos subsistemas de educação e convergência entre as qualificações académicas e profissionais.

No **Egito**, para além de mandar a NAQAAE para estabelecer, implementar e monitorizar o NQF, não foram tomadas mais disposições nesta fase inicial de implementação. Atualmente não existem conselhos setoriais que estejam diretamente envolvidos no desenvolvimento do NQF ou que se preveja estarem envolvidos na sua implementação. Contudo, a indústria e o trabalho organizado contribuíram para o desenvolvimento do NQF através do envolvimento extensivo das partes interessadas com as quais a NAQAAE consultou durante as fases de desenvolvimento.

Na **Etiópia**, foi recomendado em 2008 um modelo de governação para o NQF etíope, que é coordenado centralmente e fornece os parâmetros gerais dentro dos quais as boas práticas poderiam ser alcançadas de forma consistente em todos os setores. Atualmente, o Centro de Estratégia do Ensino Superior (HESC) é um organismo autónomo que tem sido a principal agência governamental a supervisionar o desenvolvimento do NQF etíope, enquanto que a Agência de Relevância e Qualidade do Ensino Superior (HERQA), uma agência irmã do HESC, é mandatada pelo Ministério da Educação para conduzir a pré-acreditação e acreditação. A HERQA também realiza auditorias de qualidade e está envolvida na investigação e desenvolvimento de estratégias e políticas de garantia de qualidade. A agência federal TVET está em funcionamento desde 2010 e desempenha um papel fundamental na supervisão do NQF,

enquanto a Agência Nacional de Avaliação e Exames Educativos tem a supervisão do setor geral da educação.

No **Quênia**, o NQF queniano é governado pelo KNQA, que foi criado em 2015 de acordo com a Lei-Quadro das Qualificações Nacionais do Quênia 22 de 2014. O KNQA é o consultor principal do governo em todos os assuntos relacionados com qualificações e os certificados emitidos por todos os organismos de qualificação. Nesta qualidade, o KNQA está mandatado para reconhecer e acreditar todos os organismos de qualificação em instituições que operam no Quênia, para regular estas qualificações e para estabelecer ligação com os departamentos nacionais de exame e garantia de qualidade do governo, bem como com organismos de garantia de qualidade profissionais e externos, para confirmar que todas as qualificações concedidas satisfazem as normas nacionais e são competitivas internacionalmente. A governação do quadro de qualificações é vista como uma questão-chave. O KNQA trabalha em estreita colaboração com o Instituto de Curriculum do Quênia (KICD) e o TVET CDACC para assegurar que os currículos em desenvolvimento apoiem os objetivos do NQF. O KNQA é dirigida por um conselho composto pelo presidente, nomeado pelo secretário de gabinete, que nomeia o diretor-geral, que é o CEO da autoridade, responsável pela sua gestão quotidiana. A TVETA e a Câmara de Comércio do Quênia iniciaram compromissos destinados a estabelecer conselhos de competências setoriais para orientar a formação de competências e o desenvolvimento curricular no setor TVET. O KNQA irá desenvolver uma política nacional sobre o desenvolvimento de um sistema de desenvolvimento sustentável de competências e desenvolvimento de normas ocupacionais, trabalhando com vários setores. A TVETA necessita de desenvolver normas de formação para assegurar que a formação corresponda às expectativas da indústria. A formação efetiva terá lugar em instituições de formação técnica e profissional, com a TVETA a fornecer garantia de qualidade. A Autoridade Nacional de Formação Industrial (NITA), a Federação dos Empregadores do Quênia (FKE), a Câmara Nacional de Comércio e Indústria do Quênia (KNCCI), a Autoridade das Micro e Pequenas Empresas (MSEA), a Associação das Sociedades Profissionais da África Oriental (APSEA) e o Gabinete de Normas do Quênia (KEBS) devem formar o núcleo da equipa que deve estar envolvida na coordenação deste exercício e assegurar que os papéis e responsabilidades de cada interveniente sejam bem definidos.

Em **Marrocos**, o governo delegou o papel de liderança e coordenação do desenvolvimento do NQF ao Ministério da Educação Nacional, Formação Profissional, Ensino Superior e Investigação Científica (MENFPESRS), e é governado por duas comissões principais, a Comissão Nacional e a Comissão Permanente do NQF. Este último foi estabelecido em Jjlho de 2019 por decisão ministerial e está encarregado de consolidar e operacionalizar o NQF e é composto por representantes de 20 instituições e departamentos públicos e não públicos. Para além dos principais departamentos da MENFPESRS responsáveis pela definição de políticas e coordenação no ensino superior, educação nacional e educação profissional, a Comissão Permanente do NQF inclui representantes dos ministérios setoriais, serviço público de emprego, instituição pública fornecedora de formação profissional, agência de garantia de qualidade do ensino superior, agência de alfabetização, o conselho superior de educação, a conferência dos presidentes das universidades, e a confederação dos empregadores. O trabalho preparatório para estabelecer a agência independente de qualificações é uma tarefa da Comissão Permanente do NQF, incluindo a consolidação e o lançamento das operações do NQF. A Comissão Permanente tem um mandato ambicioso, com tarefas de natureza estratégica, operacional e consultiva, todas orientadas para estabelecer uma base coerente entre as componentes do sistema do NQF, elaborar as especificações da futura instância autónoma do NQF, definir os aspetos técnicos do registo de qualificações e do

sistema de informação, harmonizar a descrição das qualificações e preparar o novo pacote de princípios e instrumentos subjacentes à Validação da Aquisição da Experiência (VAE, validação da aprendizagem a partir da experiência). A Comissão Permanente beneficiará de assistência técnica para pôr em prática o quadro regulamentar, métodos e capacidades para implementar as atividades previstas.

Em **Moçambique**, existem atualmente dois sub-sistemas de qualificações, cada um gerido por uma instituição diferente. O Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) supervisiona os quadros de qualificações do ensino superior (QUANQES), enquanto que a Autoridade Nacional de Educação Profissional (ANEP) lidera e coordena o quadro de qualificações de qualificações profissionais (QNQP). A discussão sobre a governação do novo NQF unificado encontra-se numa fase avançada de consulta. Desde 2018, o CNAQ tem coordenado e dirigido o desenvolvimento e consulta do novo NQF unificado, por instrução do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP). Está prevista uma Autoridade Nacional de Qualificações (NQA) que integrará todos os organismos que regem os subsistemas do sistema nacional de ensino e os sistemas de verificação e reconhecimento de qualificações e graus académicos. É de notar que os **comités técnicos setoriais** desempenham um papel fundamental na garantia da relevância e qualidade da concepção das qualificações, fornecendo aconselhamento à ANEP sobre grupos e subgrupos profissionais nos vários setores de atividade económica e respetivos perfis profissionais. atualmente, foram criados 20 comités técnicos setoriais para várias áreas/setores profissionais.

Na **África do Sul**, a garantia de qualidade das qualificações é da responsabilidade executiva de três conselhos de qualidade, enquanto o SAQA, como guardião do NQF, supervisiona o seu futuro desenvolvimento e implementação e coordena os três subquadros. A Lei NQF aplica-se a todos os programas de educação e formação conducentes a qualificações e qualificações parciais oferecidas pelas instituições de ensino e fornecedores de desenvolvimento de competências. Desde o seu início, o NQF teve uma série de revisões, que examinaram formas de melhorar a sua gestão e administração. Existem dois departamentos ministeriais responsáveis pelo NQF sul africano, o Departamento do Ensino Básico e o Departamento do Ensino Superior e Formação. Os subquadros do NQF, cada um desenvolvido e gerido por um conselho de qualidade, são:

- O HEQSF, cobrindo os níveis NQF 5 a 10: supervisão da garantia de qualidade fornecida pelo CHE;
- O OQSF, cobrindo os níveis NQF 1 a 8: controlo de garantia de qualidade fornecido pela QCTO; e
- O GFETQSF, abrangendo os níveis 1 a 4 do NQF (NQF nível 1 é aberto para incluir qualificações escolares). A supervisão da garantia da qualidade é assegurada pelo Conselho para a Garantia da Qualidade no Ensino Geral e Superior e Formação (Umalusi).

No **Togo**, o DECC atua como certificador do depositário dos certificados a entregar em nome do Ministério da TVET. O DECC-Geral da Educação entrega todas as qualificações sob a supervisão do Ministério do Ensino Primário e Secundário, enquanto a Direção do Bacharelato entrega todos os bacharelatos, sejam eles em Artes, Serviços, Indústria, Ciências e Tecnologia, sob a supervisão do Ministério do Ensino Superior e Investigação. A Direção de Assuntos Académicos, Universidade de Lomé, é fulcral no sistema de qualificações do ensino superior. Esta direção desempenha dois papéis: (i) controlo dos cursos para o cumprimento da maquete de formação e validação, e (ii) emissão de qualificações. É a guardiã da implementação do sistema LMD e é uma



parte importante do mecanismo de garantia de qualidade. A agência nacional para o emprego, a Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) é uma agência estatal que está ligada às perspectivas de desenvolvimento de um NQF adequado no Togo. O seu Observatório Nacional para o Emprego e Formação fornecerá dados de investigação e estatísticas sobre emprego e formação no Togo que deverão ser tidos em conta no alinhamento da formação profissional com as necessidades do mercado de trabalho.

Em resumo, esta secção forneceu um relato de importantes estruturas de governação associadas aos desenvolvimentos do NQF no continente africano. Os NQFs mais avançados tendem a ser supervisionados por agências de qualificação e, em geral, existe uma tendência para as agências nacionais em oposição às agências setoriais. Nos casos em que as agências setoriais, na TVET, no ensino superior e no ensino geral, estão bem estabelecidas, as agências nacionais asseguram uma função de coordenação e supervisão. Os ministérios desempenham sempre um papel fundamental na governação do NQF e atuam frequentemente como incubadoras para as agências nacionais e/ou setoriais que se seguem mais tarde. O risco de uma multiplicidade de agências com mandatos sobrepostos é muito real, mais ainda em países com recursos escassos.

O grau de envolvimento das partes interessadas nestes sistemas e agências é também muito importante. A Organização Internacional do Trabalho estabeleceu uma lista de partes interessadas no desenvolvimento de NQF que pode servir de guia útil aqui. Esta lista vai desde as “partes interessadas mais óbvias” até ao apelo à participação pública aberta num processo de consulta que permita que qualquer pessoa ou organização seja considerada como tendo-se identificado como parte interessada (Tuck, 2007). Parte da lista do mundo do trabalho, conselho setorial e organismos de educação e formação identificados são os seguintes:

- › Provedores de educação e formação
- › Educadores e professores e formadores
- › Organismos profissionais
- › Entidades adjudicantes e agências de garantia de qualidade
- › Associações de professores e formadores

### 3.3.4 Visão, âmbito e estrutura dos quadros e sistemas de qualificações

A visão, âmbito e dimensões estruturais dos quadros de qualificações cobrem uma gama bastante ampla de características. Para efeitos do estudo de mapeamento, os seguintes aspetos são discutidos nesta secção:

- › finalidade e objetivos, que vão desde a reforma, à transformação, à comunicação
- › âmbito, variando de unificado e setorial (ensino superior, TVET, ensino geral), de parcial a abrangente
- › níveis, incluindo a arquitectura do quadro
- › inclusão da aprendizagem formal, não formal e informal.

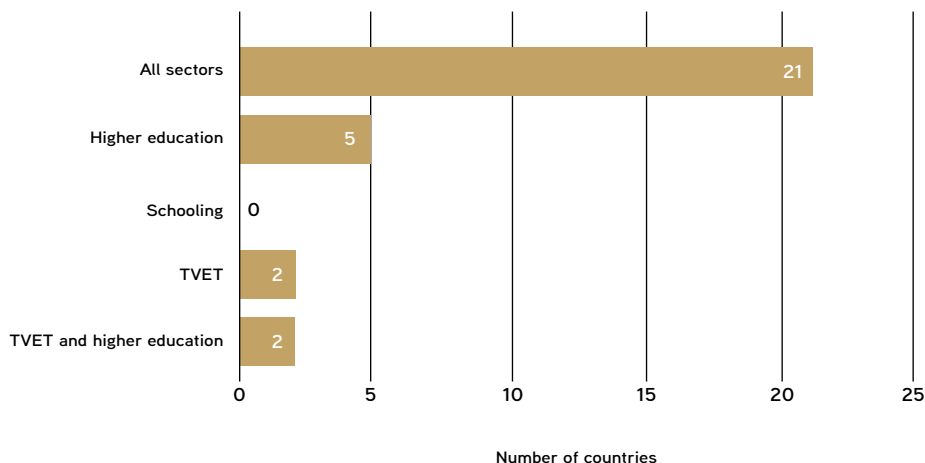
Os domínios empregados nos vários quadros são discutidos mais adiante neste capítulo, enquanto os descritores de nível e tipos de qualificações foram revistos nas secções anteriores do Capítulo 3.

Um resumo do âmbito e dos níveis é apresentado na figura acima, e mais desenvolvido abaixo. A Figura 7 é do inquérito online e mostra que a maioria dos países com quadros de qualificações

está a desenvolver quadros unificados ou nacionais, mesmo que existam quadros setoriais. TVET e o ensino superior são os dois setores onde ocorrem subquadros, enquanto que nenhum é atualmente conhecido no ensino geral.

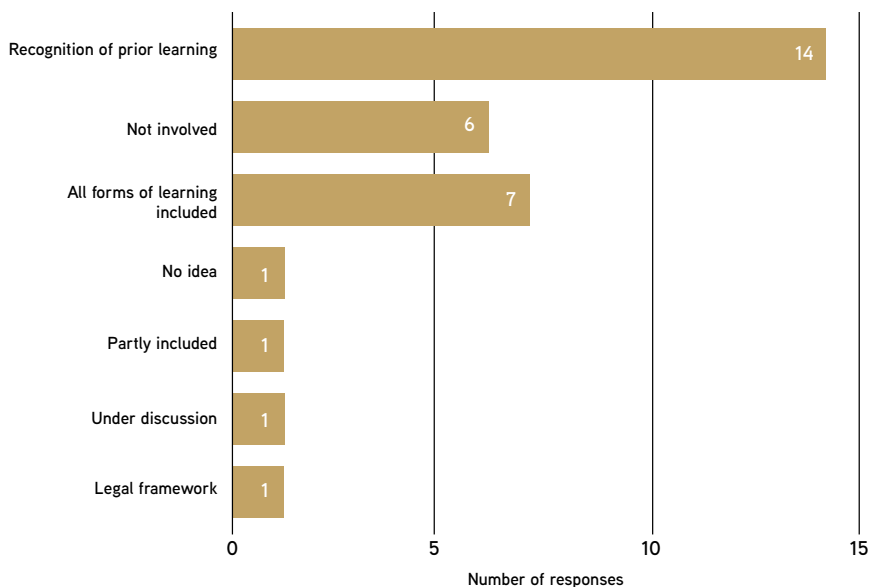
No que diz respeito à inclusão da aprendizagem formal, não formal e informal nos NQFs, os dados limitam-se ao inquérito online (ver Figura 8), o que mostra que os NQFs mais estabelecidos (neste caso 14 respostas) têm alguma forma de RPL incluída.

**Figura 7:** Âmbito dos NQFs



Fonte: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

**Figura 8:** Inclusão da aprendizagem não formal e informal nos NQFs



Fonte: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

Exemplos específicos de países, extraídos dos estudos de casos de países, são resumidos a seguir.

Em **Angola**, o NQF encontra-se numa fase inicial de desenvolvimento e consulta, e a conclusão do conceito e do documento de política está prevista para o final de 2020. A 12 de agosto de 2020 uma nova lei (32/20) alterou a Lei sobre as Bases do Sistema Educativo (17/16) e introduziu alterações com implicações para o SNQ (e NQF) atualmente em construção. Em particular: a) o artigo 19º estipula que o SNQ assegurará a articulação entre os níveis e resultados do sistema educativo nacional e os do sistema nacional de formação profissional; b) a estrutura revista das qualificações do ensino superior - o Bacharelato anterior é eliminado e a Licenciatura torna-se o único grau do ciclo “graduação”. A Lei 32/20 prevê uma alteração das qualificações de formação de professores, nomeadamente a eliminação gradual das qualificações pedagógicas do ensino secundário, a ser substituída pelo ensino superior pedagógico. O sistema nacional de

**Tabela 16:** Subsistemas e níveis de educação e formação em Angola

Níveis	Sub-sistemas			
Ensino superior- pós-graduação a) Mestre: 2-3 anos b) Doutoramento: 4-5 anos	Pós-graduação académica: Mestrado, Doutoramento	Pós-graduação académica: especialização (1 ano); formação (variada)	Pós-graduação Pedagógica - académica; Mestrado, Doutoramento	Pedagogia - pós- graduação profissional: agregação; especialização
Ensino superior - licenciatura:  a) Licenciatura: 4-6 anos	Educação Universitária: graduação	Educação Politécnica: graduação	Educação Pedagógica; Licenciatura	
Ensino secundário do 2º ciclo	Educação geral, 10ª, 11ª, 12ª classe	Educação técnico- profissional (10ª, 11ª, 12ª, 13ª classe)	Educação pedagógica (10º, 11º, 12º, 13º) Magistério (esta qualificação será gradualmente eliminada, de acordo com o artigo 124-A da Lei 32/20)	Educação de adultos: geral (10- 12ª classe) e técnica (10-13ª classe)
1º ciclo do ensino secundário	Educação geral: 7ª, 8ª, 9ª classe	Educação Profissional Básica (7ª, 8ª, 9ª classe)	Educação geral e profissional de adultos (7ª, 8ª, 9ª classe)	
Ensino primário	3º ciclo: 4ª -6ª classe	Educação de adultos pós alfabetização: 3ª, 4ª, 5ª, 6ª classe)		
	2º ciclo: 3ª-4ª classe			
	1º ciclo: 1ª -2ª classe	Educação de adultos pós alfabetização: 1ª-2ª classe		
Pré-escola	Infantário pré- escolar			

**Tabela 17:** Visão geral do sistema educativo dos Camarões

Sub-sistemas	Sistema francófono Ciclos, níveis e títulos de qualificação	Sistema anglófono Ciclos, níveis e títulos de qualificação
Ensino superior	<p>Doutoramento</p> <hr/> <p>Mestre: BAC + 5 Master Recherche Master Professionnel Diplôme d'Ingénieur de conception DIPES2 (Diplôme de professeur d'enseignement secondaire for 2nd cycle) DIPET2 (Diplôme de professeur d'enseignement technique for 2nd cycle) DIPCO (Diplôme de conseiller d'orientation) DIPEN2 (Diplôme de professeur d'enseignement normal)</p> <hr/> <p>Licença: BAC + 3 / BAC + 4 Licença Académique Licença Professionnelle Licença técnica Licence d'Ingénierie DIPES1 (Diplôme de professeur d'enseignement secondaire, DIPET1 (Diplôme de professeur d'enseignement technique) para o 1º ciclo)</p> <hr/> <p>Ensino superior de ciclo curto: BAC + 2 BTS (Brevet de Technicien Supérieur), HND (Diploma Nacional Superior), DUT (Diplôme universitaire de technologie)</p>	
Ensino Secundário (2º ciclo)	<p>Secundário superior geral (3 anos) Secundário técnico superior (serviços, industrial) (3 anos) Diploma: BAC (Baccalauréat); BT (Brevet de Technicien)</p>	<p>Secundário superior geral (2 anos) Secundário técnico superior (serviços, industrial) (2 anos) Diploma: GCE A/L (General Certificate of Education Advanced Level); BAC técnico</p>
Ensino Secundário (1º ciclo)	<p>Secundário inferior geral (4 anos) - qualificação: BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle) Técnico secundário inferior (serviços, industrial) (4 anos) - qualificação: CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)</p>	<p>Secundário inferior geral (5 anos) - qualificação: GCE O/L (Certificado Geral de Nível Ordinário de Educação) Técnico secundário inferior (serviços, industrial) (5 anos) - qualificação: CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)</p>
Ensino Primário	<p>Classe 1-6 Qualificação: CEP (Certificat d'Études Primaires)</p>	<p>Classe 1-6 Qualificação: FSLC (First School Leaving Certificate)</p>
Educação pré-escolar	<p>Ciclo: petite - grandes secções 2 anos de duração</p>	<p>Ciclo: berçário 1-2 2 anos de duração</p>

formação profissional, o Sistema Nacional de Formação Profissional (SNFP) é regulamentado pela Lei 21-A/92, que já não responde às aspirações nacionais e à orientação económica. Por conseguinte, todos os intervenientes concordaram com a necessidade de visitar esta legislação. O trabalho em curso sobre o SNQ proporciona a oportunidade e a plataforma das partes interessadas para empreender esta modernização das qualificações do SNFP.

Os **Camarões** têm adotado o sistema LMD para o ensino superior desde 2007. A Lei de Orientação da Educação (1998) define os ciclos e setores do ensino (pré-escolar, primário, secundário, pós-primário, formação de professores) e os níveis das qualificações.

Em **Cabo Verde**, o NQF foi concebido como uma componente estrutural do SNQ, e não como um instrumento político separado. Esta é uma característica fundamental que marca a natureza e funções do NQF, e a sua interligação com os componentes do SNQ, tal como definido na legislação específica. O NQF de Cabo Verde tem um âmbito abrangente e inclusivo, incluindo qualificações desde o ensino básico até ao doutoramento, bem como qualificações obtidas através da validação da aprendizagem não formal e informal. O artigo 3 da nova legislação do NQF de 2020 (Portaria Nr 10/2020) estabelece:

O Quadro Nacional de Qualificações abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas através de formas não formais e informais, em conformidade com a legislação.

A validação da aprendizagem não formal e informal é consistentemente apoiada pela legislação que regula o SNQ, o NQF e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei 3/2018). O NQF está estruturado em oito níveis, desde o ensino básico até ao grau de doutoramento. As qualificações do nível 5 são fornecidas por instituições de ensino superior, por centros de formação profissional e escolas técnicas. O CNQ contém informações detalhadas sobre qualificações dos níveis 2 a 5 oferecidas pelo sistema TVET. A Universidade de Cabo Verde anuncia cursos de estudos profissionais superiores, nas áreas dos cuidados primários de saúde animal, hidrologia e poços, educação infantil, processamento de alimentos e horticultura integrada.

O estatuto legal do NQF **egípcio** baseia-se numa alteração à Lei 82 de 2006 que estabeleceu a NAQAAE. Contudo, os níveis e descritores de nível do NQF não estão incluídos nesta legislação, como é o caso em alguns outros países. A intenção é desenvolver uma base de dados pesquisável de todas as qualificações registadas no quadro de qualificações, e estas devem ser baseadas na competência, como já é o caso para as disciplinas de farmácia e engenharia. Existem duas correntes, académica e técnica, com o ensino técnico a partir do nível 1 do NQF em cada corrente. A arquitetura do NQF egípcio é demarcada por uma estrutura de oito níveis, com níveis 1 a 3 para o ensino geral e 4 a 8 para o ensino pós-escolar. Isto torna-a um quadro abrangente, concebida para servir os objetivos de todos os subsectores da educação e formação. O ensino superior académico não tem qualificações no nível 4 do NQF e o seu primeiro ponto de saída no nível 5, com qualificações adicionais até ao nível 8. A corrente técnica proposta no ensino superior abrange os níveis 4-7 do NQF, sem qualificações técnicas propostas para o nível 8 do NQF.

O âmbito proposto do NQF **etíope** é abrangente, incluindo todos os setores (ensino superior, ensino geral e TVET) e todas as qualificações nacionais. Um sistema interligado, que permite diferenças entre setores, é recomendado sobre um sistema unificado em que não é reconhecida qualquer diferença entre setores. O compromisso do Grupo de Trabalho de Etiópia do NQF em

**Tabela 18:** Níveis de NQF em Cabo Verde

Nível NQF	Qualificação
1	Diploma de ensino básico obrigatório
2	Diploma de ensino básico de adultos com dupla via de certificação correspondente à qualificação profissional do Nível 2 Certificado de qualificação profissional do Nível 2
3	Certificado de ensino secundário (10ª classe) Certificado de qualificação profissional do Nível 3
4	Diploma de ensino secundário (vertente geral da 12ª classe) Diploma de ensino secundário (12ª classe de vertente técnica correspondente à qualificação profissional do Nível 4) com dupla certificação Certificado de qualificação profissional de Nível 4 com dupla certificação Certificado de qualificação profissional do Nível 4
5	Diploma de Estudos Profissionais Superiores (DESP) com formação de qualificações profissionais de Nível 5 (CESP – Estudos Profissionais de Cursos Superiores). Certificado da classe de profissionalização complementar (ACP) com formação de qualificação profissional de Nível 5 Certificado de qualificação profissional de Nível 5 com dupla certificação Certificado de qualificação profissional do Nível 5
6	Licenciatura académica
7	Mestrado académico
8	Doutorado académico

2008 consistiu em basear-se nos sistemas existentes, o que inclui o reconhecimento de que os setores têm abordagens diferentes para o desenvolvimento de normas de avaliação, e embora toda a aprendizagem possa ser descrita em termos de resultados, alguns tipos de aprendizagem são mais adequados à avaliação baseada na competência do que outros. O âmbito do quadro inclui algumas formas do que tem sido conhecido como formação “não-formal” (formação de competências básicas e juniores), que está agora incluída no quadro e, por conseguinte, no sistema formal. O âmbito inclui todas as qualificações formais oferecidas por prestadores privados e públicos. A NTQF, em vigor desde 2010, racionaliza todas as disposições da TVET numa única qualificação reconhecida a nível nacional. O quadro de qualificação define os diferentes níveis de qualificação profissional a serem concedidos. O NTQF permite um sistema de certificação nacional, abrangente e flexível para o TVET, setor, bem como para a indústria de nível inferior e médio. Tem três modalidades para acomodar diferentes grupos de interesse, que são formais, não formais e informais. Os formandos formais aderem ao TVET depois de completarem um mínimo de 10º ano. Em 2008 foi proposto um NQF etíope de dez níveis, tendo sido posteriormente alterado para oito níveis.

O NQF **queniano** é um quadro de qualificações baseado em resultados de aprendizagem, abrangendo todos os setores da educação e formação e todas as formas de aprendizagem: formal, não formal e informal. A multiplicidade de qualificações e organismos de atribuição no Quênia dificultava anteriormente aos empregadores a compreensão das competências que podiam esperar que o detentor de uma qualificação possuísse. O NQF pretende resolver esta situação,

**Tabela 19:** NQF de Etiópia

Níveis ENQF	Subquadro para Educação Geral	Subquadro para TVET	Subquadro para Ensino Superior
8			Grau de Doutorado
7			Diploma de Pós-Graduação Master
6			Bachelor Diploma de Licenciatura Profissional
5		Certificado TVET 5	
4	Diploma em Ensino (Professores)	Certificado TVET 4	
3		Certificado TVET 3	
2		Certificado TVET 2	
1		Certificado TVET 1	

Fonte: Centro de Estratégia Educativa (2013) em Mwiria (2019)

Nota: A utilização do termo “subquadro” está aberta à interpretação e discussão posterior. A um nível mais conceitual, o NQF etíope é concebido com três subquadros, enquanto que na prática, cada um dos setores evoluiu os seus sistemas de qualificações de uma forma mais orgânica, com o NQF TVET provavelmente mais próximo de um subquadro, enquanto que o ensino geral e o ensino superior são melhor descritos como sub-sistemas neste ponto.

estabelecendo um sistema regulamentar comum para o desenvolvimento, avaliação e atribuição de qualificações. Além disso, um registo central de qualificações estabelecerá critérios claros para a obtenção de prémios, detalhando os conhecimentos e as competências exigidas em cada caso (Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia [MoHEST], 2014). O objetivo geral do NQF é promover o acesso e a equidade na educação, qualidade e relevância das qualificações, competência baseada em provas, e flexibilidade de acesso e acessibilidade de preços da educação, avaliação da formação e qualificações. De acordo com a Lei do NQF de 2014, os objetivos do quadro são ajudar a coordenar e harmonizar a educação, formação, avaliação e garantia de qualidade de todas as qualificações concedidas no país, com vista a melhorar a qualidade e a comparabilidade internacional, e criar uma base de dados de todas as qualificações no país. O NQF queniano tem dez níveis e está ligado através de dois subquadros.

Em **Marrocos**, o NQF é definido da seguinte forma:

Um instrumento de regulamentação das qualificações baseado em características objetivas de qualidade, tendo em vista o seu reconhecimento pelo mercado de trabalho. É um instrumento de referência das qualificações, cuja qualidade está de acordo com um sistema de garantia de qualidade que tem em conta os resultados da aprendizagem, prescritos pelo mercado de trabalho, após uma análise prospetiva.

**Tabela 20:** NQF queniano

Nível NQF	Subquadro Geral de Educação e Formação Complementar		Horas nocionais (mínimo)	
10	Doutoramento		3600 depois do KNQA L 9	
9	Mestrado		2400 depois do KNQA L7	
8	Diploma de Pós-Graduação	Bacharelato profissional	1200 depois de KNQA L7 ou 6000 depois de KNQA L2	
7	Bacharelato	Master Craft PERSON I ou Profissional de Gestão	4800 depois de KNQA 2ou 2400 depois de KNQA L 6	
6	Diploma Nacional	Master Craft PERSON II ou Diploma Profissional	2400 depois do nível 2 ou 1200 depois do KNQA L6	
5	Certificado Nacional de Artesanato Certificado Nacional Vocacional-IV	Master Craft Person III	1200 depois do KNQA nível 2 ou depois do nível 4	
4	Certificado Nacional Vocacional III/ Certificado de Artesanato	Certificado Nacional de Competências -I GTT-I	600 depois do KNQA nível 2 ou 300 depois do nível 3	
3	Certificado Nacional Vocacional II	Certificado Nacional de Competências -II (GTT-II)	300 depois do KNQA Nível 2	
2	Certificado Secundário	Certificado Nacional Vocacional -I	Certificado Nacional de Competências -III/ Teste Governamental de Comércio (GTT-III)	Dependendo da aquisição de competências
1	Primário	Competências/aptidões básicas para a vida		

O artigo 2º da Lei-Quadro da Educação 51.17, adotada em 2019, confirma parcialmente a definição acima referida, mas acrescenta um novo elemento motor para além do mercado de trabalho: a sociedade.

O quadro nacional de certificação: uma ferramenta para identificar e classificar diplomas a nível nacional, de acordo com uma grelha de referência de normas aplicáveis aos diferentes níveis de resultados de aprendizagem, que tem em conta as necessidades do mercado de trabalho e o desenvolvimento da sociedade.

De acordo com o Documento de Referência do NQF de Marrocos, os objetivos do NQF são, entre outros, promover a qualidade de todos os programas/cursos em todo o sistema de educação e formação, assegurar a coerência entre os subsistemas de qualificação, e ligar as qualificações ao mercado de trabalho. O NQF é um quadro abrangente, abrangendo as qualificações de todos os subsistemas (educação nacional, educação profissional e ensino superior), de instituições públicas



**Tabela 21:** NQF marroquino

Nível NQF	Educação Nacional	Formação profissional	Ensino superior
1	Meio-primário	Certificate de Formation Professionnelle (CFP)	
2	Primário	Spécialisation	
3	CE9	Qualificação	
4	Baccalauréat (Bac). Bac Professionnel (Bac Prof)	Technicien	
5 (Bac+ 2)	Brevet de technicien supérieur (BTS)	Technicien spécialisé	Diplôme Études Universitaires Générales (DEUG) Diplôme Des Études Universitaires Professionnelles (DEUP) Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)
6 (Bac+3)			Licença Études Fondamentales (LF) Licença Professionnelle
7 (Bac+ 5)			Master Master especializado (EM) Master em Ciência e Técnicas (MST) Licenciatura em Engenharia (DI) Diploma ENCG e Diploma de Tradução
8 (Bac+8)			Doutoramento

Nota: "Bac" significa Baccalauréat (diploma de conclusão do ensino secundário)

e privadas de educação e formação. As qualificações adquiridas fora do sistema formal, tais como de organizações internacionais do setor, não são, por enquanto, consideradas no NQF. O NQF marroquino está estruturado em oito níveis.

A experiência do quadro de qualificações de **Moçambique** começou em 2010. Atualmente, coexistem dois quadros de qualificações, QUANQES, que foi concebido para o ensino superior, e QNQP, que foi concebido para a TVET (não terciária). A QUANQES está passar por uma revisão com vista à próxima adoção do NQF unificado de dez níveis, e para reforçar os mecanismos de apoio a uma implementação mais eficaz por todas as instituições de ensino superior. O novo projeto de decreto do QUANQES revisto está em consulta. O quadro nacional de qualificações da TVET inclui apenas qualificações da TVET não-terciária, numa estrutura de cinco níveis. O novo NQF de Moçambique unificado de dez níveis encontra-se numa fase avançada de desenvolvimento e consulta e visa alinhar coerentemente os dois quadros sob a nova estrutura comum de níveis e descritores, mas os dois quadros continuarão a ser aplicados dentro dos respetivos subsistemas. Os princípios, objetivos e normas do novo NQF unificado serão vinculativos para todos os fornecedores de educação e formação que estejam legalmente

estabelecidos e que forneçam formação conducente à qualificação de todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação. Com a futura adoção do NQF unificado, três (ou quatro, se o ensino geral for considerado), os quadros de sub-qualificações coexistirão e interagirão com o NQF.

**Tabela 22:** NQF unificado de Moçambique (proposta de outubro de 2019, em discussão)

Supervisão	Qualificação	Nível NQF	Especialização	Supervisão
CNAQ - Qualificação de Educação Superior	Doutoramento	NQF 10		ANEP
	Mestrado Académico	NQF 9	Especialista Mestrado Profissional	
	Licenciatura Profissional Diploma de pós graduação	NQF 8	Certificado Superior 3	
	Licenciatura académica	NQF 7	Licenciatura Profissional Certificado superior 2	
		NQF 6	Certificado Superior 1 Formação de professores ensino básico Formação de professores educação profissional Formação psicopedagógica do ensino superior de professores de formação psicopedagógica	
		NQF 5	Aperfeiçoamento profissional	
Ministério da Educação Geral	Diploma 12ª Classe	NQF 4	Certificado Vocacional 5	
	--	NQF 3	Certificado Vocacional 4	
	--	NQF 2	Certificado Vocacional 3	
	9ª Classe	NQF 1	Certificado Vocacional 2	

O **Senegal** não tem um NQF integrado e inclusivo todas as qualificações profissionais/TVET e académicas, mas existe um NVQF (cinco níveis) e um quadro de qualificações do ensino superior (LMD). Uma nova abordagem à TVET implica que as necessidades do mercado são a base e os indicadores chave com os quais o acesso, a relevância e a consistência do desenvolvimento futuro do sistema TVET. A Política para o Desenvolvimento da Educação e Formação (2003) apelou ao reforço dos programas TVET e à sua ligação com as necessidades do mercado de trabalho. A Lei

sobre a Orientação da Formação Profissional e Técnica de 2015-01 é a legislação TVET fundamental que define os cinco níveis de qualificação.

O NQF **sul africano** foi estabelecido como um sistema integrado sustentado por uma agenda transformacional, a fim de promover a aprendizagem ao longo da vida para todos os sul africanos. Através deste sistema integrado e transformacional, o NQF pode alcançar o seu objetivo de articulação, reconhecimento, acesso e reparação através da educação, formação, desenvolvimento e aprendizagem no local de trabalho. O NQF da África do Sul consiste em três subquadros, o GFETQSF, o HEQSF e o OQSF. Cada subquadro é administrado por um conselho de garantia de qualidade - Umalusi, o CHE e o QCTO.

Como se mostra mais adiante, cada subquadro consiste em vários níveis de qualificações. Como se mostra mais adiante, cada subquadro consiste em vários níveis de qualificações.

**Tabela 23:** NQF sul africano com subquadros

Nível	Subquadro e tipos de qualificação		
10		Grau de Doutorado Doutorado (Profissional)	
9	HEQSF	Grau de Master Grau de Master (Profissional)	
8		Grau Bachelor Honours Diploma de Pós-Graduação Grau Bachelor (480 créditos)	Certificado Ocupacional (Nível 8)
7		Bachelor (360 créditos) Diploma Avançado	Certificado Ocupacional Nível 7
6	Diploma Certificado Avançado	Certificado Ocupacional Nível 6	
5	Certificado Superior	Certificado Ocupacional Nível 5	
4	GFETQSF	Certificado Nacional	Certificado Ocupacional Nível 4
3		Certificado Intermediário	Certificado Ocupacional Nível 3
2		Certificado Elementar	Certificado Ocupacional Nível 2
1		Certificado Geral	Certificado Ocupacional Nível 1

As certificações e qualificações atualmente oferecidas pelo METFP no **Togo** estão estruturadas em torno das duas áreas tradicionais da formação profissional e do ensino técnico. Esta baseia-se numa hierarquia ou classificação concebida de acordo com a duração nocional dos currículos dos cursos de formação necessários para a transmissão de conhecimentos teóricos, expressos em anos. Consequentemente, na maioria dos casos, as avaliações de aprendizagem não dão ênfase aos resultados, concebidos em termos das capacidades ou competências profissionais adquiridas como resultado da aprendizagem, ou às respostas às necessidades do mercado de trabalho para emitir certificações. O panorama das qualificações inclui ainda certificações ou qualificações atualmente oferecidas pelos outros ministérios, nomeadamente o Ministério do Ensino Primário e Secundário e o Ministério do Ensino Superior e Investigação. Não existe uma nomenclatura normalizada de qualificações no Togo. setores específicos, tais como o setor bancário, têm os seus próprios sistemas de qualificações geridos por instituições.

### 3.3.5 Garantia de qualidade

A garantia de qualidade é definida como “o processo de assegurar que as normas ou requisitos especificados para o ensino, aprendizagem, administração da educação, avaliação e registo dos resultados alcançados foram cumpridos” (SAQA, 2014, p. 48). A garantia da qualidade consiste em proporcionar confiança nos serviços de educação sob a alçada de uma agência responsável. Os NQFs fornecem a base inicial para garantir a qualidade das qualificações, uma vez que descrevem os níveis de complexidade das qualificações dentro do quadro, os critérios para serem incluídos no quadro, os requisitos de ligação a outras qualificações e as regras em torno do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal. Ligados ao NQF são processos específicos de garantia da qualidade que abordam:

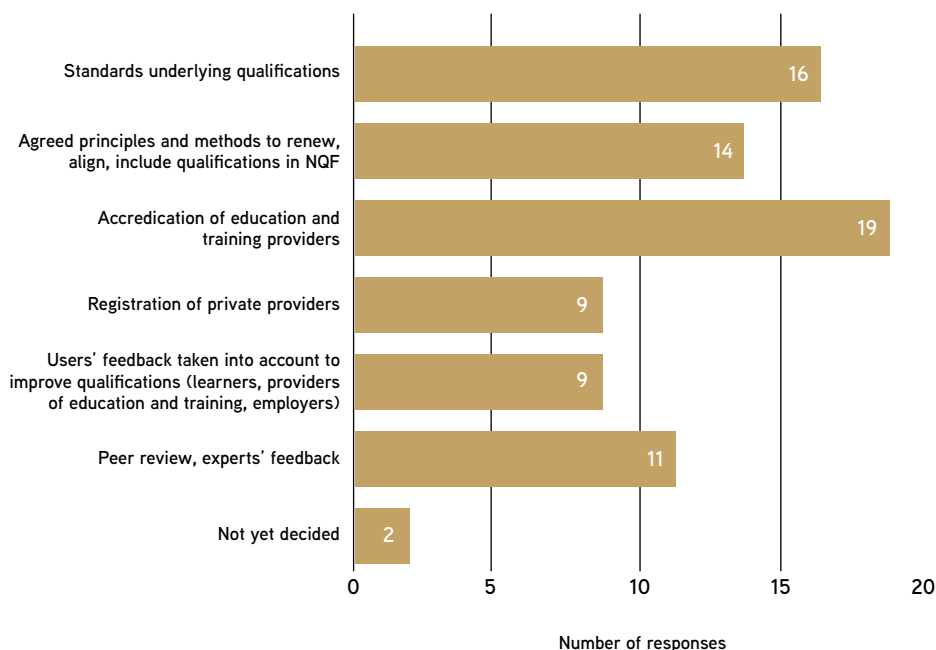
- o produto - ou seja, as normas de realização (tais como normas de educação ou de competência) e as regras de conclusão de uma qualificação;
- os fornecedores do produto - através da avaliação das infra-estruturas e instalações, probidade financeira e saúde, qualificações e experiência do pessoal, sistemas de gestão, sistemas de entrega, sistema de avaliação e sistemas de apoio aos estudantes;
- a monitorização e auditoria dos processos e resultados dos fornecedores - inclui a avaliação da aprendizagem dos estudantes e dos resultados do emprego, e dos níveis de satisfação dos estudantes e dos empregadores;
- o controlo, supervisão ou monitorização dos processos de avaliação, conclusão e certificação;
- avaliações do prestador ou do sistema - que podem incluir avaliações por agências externas; e
- o fornecimento de informação pública sobre o desempenho dos fornecedores, tais como a conclusão do programa, os resultados do emprego e a satisfação dos estudantes e dos empregadores (Bateman et al., 2012).

O estudo de mapeamento centrou-se especificamente em aspetos de garantia de qualidade diretamente relacionados com quadros de qualificação. Os seguintes indicadores principais de garantia de qualidade relacionados com o NQF foram explorados no inquérito online e depois aperfeiçoados na revisão da literatura e estudos de caso:

- › Normas subjacentes às qualificações
- › Os princípios e métodos acordados para renovar, alinhar, incluir qualificações no NQF
- › Acreditação de prestadores de educação e formação
- › Registo de fornecedores privados
- › A extensão das consultas das partes interessadas foi também tida em conta, nomeadamente com os estudantes, fornecedores de educação e formação e empregadores, para melhorar as qualificações, bem como com os revisores por pares, quando aplicável.

Como anteriormente, o inquérito online demonstrou variações em cada um dos aspetos.

**Figura 9:** Mecanismos de garantia de qualidade ligados ao NQF



Fonte: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

**Angola** lançou legislação e reformas nos últimos dois anos para estabelecer um sistema abrangente de garantia de qualidade no ensino superior, para incutir uma cultura de melhoria contínua do desempenho das instituições de ensino superior e para aumentar a credibilidade do subsistema. A garantia da qualidade do ensino superior consiste num conjunto de processos: a) auto-avaliação pelas instituições de ensino superior; b) avaliação externa, verificação e análise da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior realizada por entidades externas; c) avaliação institucional, aferição da qualidade do desempenho e resultados das instituições de ensino superior; e d) acreditação, certificação da qualidade das instituições de ensino superior e respetivos cursos/programas, após um resultado positivo de uma avaliação externa promovida

pelo departamento competente do ministério responsável pelo ensino superior. Outras novas políticas que pretendem contribuir para a qualidade dos programas de ensino superior são: a) reforma curricular, através de *novas normas curriculares gerais*, visando harmonizar o conteúdo e os planos curriculares dentro dos domínios de estudo e b) formação de professores, beneficiando de um apoio considerável do PNQF. O Decreto Presidencial 203/18 (artigo 19) confia ao INAAREES a responsabilidade de assegurar a implementação e desenvolvimento da avaliação e acreditação da qualidade no sub-sistema do ensino superior. INAAREES é um serviço especializado do ministério responsável pelo ensino superior, não uma agência independente de garantia de qualidade. Na TVET o PNQF aborda a garantia de qualidade como um quadro multidimensional combinando a) sistemas de informação e observação para recolher, sistematizar e analisar dados e informações sobre a oferta e procura de formação e a inserção no mercado de trabalho de licenciados/formados; b) estudos de empregabilidade, uma análise qualitativa dos perfis de qualificação e dos perfis de competência dos licenciados; c) certificação de instituições de formação, avaliação, acreditação e reconhecimento de cursos, normas para medir e garantir a qualidade das instituições, cursos e qualificações; e d) formação de professores e formadores para melhorar as suas competências e desempenho.

A Estratégia do setor da Educação e Formação 2013-20 dos **Camarões** dá prioridade à qualidade e relevância, definida como melhoria da qualidade da aprendizagem e adaptação dos conteúdos ao ambiente socioeconómico (segunda vertente estratégica). No ensino superior, o governo tomou medidas para pôr em prática um sistema de garantia de qualidade, que é coordenado pelo Departamento de Acreditações Universitárias e Qualidade do Ministério do Ensino Superior. O departamento apresentou o seu relatório de auto-avaliação, que serviu de base à primeira avaliação externa piloto realizada em 2018 para testar as secções B e C das *Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia da Qualidade* ASG-QA no âmbito da Iniciativa HAQAA. A avaliação regista progressos nos seguintes aspetos: a) Instrumentos e diretrizes para apoiar os processos de garantia da qualidade (internos, externos), divulgados a instituições de ensino superior e baseados na prática internacional; b) avaliação anual regular de instituições e programas de educação, em vigor desde 2015; c) implementação de atividades para desenvolver e incutir uma cultura de melhoria contínua; e d) elaboração e discussão contínua do projeto de especificações para o estabelecimento de uma agência de garantia da qualidade totalmente autónoma. Nos sub-sistemas pré-terciários de educação e na TVET, coordenados por diferentes ministérios, a abordagem da garantia de qualidade baseia-se nas funções das respetivas Inspeções. Os intercâmbios com peritos e ministérios nacionais e as análises nacionais do sistema de educação técnica e formação profissional, consultados para este estudo de mapeamento, fornecem provas de que os ministérios relevantes estão a enviar esforços para implementar e melhorar os padrões de qualidade existentes, renovar e atualizar currículos baseados em competências, e melhorar a formação de professores e formadores. Ao mesmo tempo, as autoridades reconhecem que a qualidade global e os resultados de aprendizagem alcançados no ensino técnico e na formação profissional são adversamente afetados por numerosos fatores, tais como infraestruturas e equipamentos de formação obsoletos e insuficientes para a aprendizagem prática, cooperação insuficiente com os empregadores, e questões relacionadas com o contexto sócio-político desafiante, agravado nos últimos anos.

Em **Cabo Verde**, o Decreto-Lei 6/2013 estabeleceu o regime jurídico de acreditação das instituições de formação em relação à oferta de cursos e programas de formação profissional. Na formação profissional, os processos de garantia de qualidade consistem no desenvolvimento e validação harmonizados das qualificações (perfis profissionais e plano e módulos de formação)

e na sua inclusão no CNQ, bem como na acreditação das instituições de formação. Apenas as instituições titulares de uma licença de acreditação válida (Alvará) podem operar como prestadores de formação no domínio da formação profissional. O sistema de acreditação de entidades de formação profissional aplica-se a todas as entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, regularmente constituídas ou registadas em Cabo Verde, com personalidade jurídica, que cumpram todos os requisitos estabelecidos no regime de acreditação de entidades para o desenvolvimento de cursos de formação profissional inicial e/ou contínua. O Ministério da Educação de Cabo Verde é responsável pela garantia de qualidade das escolas secundárias, nomeadamente no que diz respeito ao seu licenciamento. Além disso, as escolas secundárias (técnicas) que fornecem programas de formação incluídos no Catálogo de Qualificações TVET devem ser acreditadas pela UC-SNQ. Este alcance do sistema de acreditação da UC-SNQ é fundamental para verificar a coerência e supervisão sobre o desempenho dos fornecedores e a fiabilidade final das qualificações profissionais obtidas pela CNQ.

A base legal para a garantia de qualidade das qualificações para o NQF no **Egito** é a NAQAAE, que é o órgão governante responsável pelo NQF. A garantia de qualidade das qualificações que serão registadas no NQF egípcio está ligada ao processo de acreditação do programa, onde apenas os programas que tenham sido acreditados serão elegíveis para se registarem na qualificação relacionada no NQF. Os programas no Egito só são avaliados para acreditação após a passagem da primeira coorte de estudantes e este é, por si só, um mecanismo de garantia de qualidade. Neste ponto inicial de implementação, a NAQAAE informa que é a única agência que será uma agência de garantia de qualidade para o NQF, mas foi reconhecido que mais agências de garantia de qualidade poderão ser alistadas uma vez iniciada a implementação completa. É de notar que há progressos no sentido do estabelecimento de uma autoridade nacional egípcia de garantia da qualidade e acreditação da TVET.

As práticas de garantia de qualidade dentro do sistema educativo da **Etiópia** estão relativamente subdesenvolvidas. Os fornecedores não estão familiarizados com os conceitos de gestão de qualidade, garantia de qualidade interna e moderação, e a sociedade está habituada a um elevado nível de direção autorizada e a níveis de escolha pessoal inferiores aos habituais em algumas sociedades. A validação de programas é atualmente praticada separadamente nos três setores, utilizando várias diretrizes e processos setoriais específicos. A validação do programa analisa questões de relevância/demanda para o programa, bem como a coerência da proposta do programa com os requisitos técnicos para as qualificações do quadro. Um vasto conjunto de projetos de critérios de validação para programas que conduzem à atribuição de qualificações do NQF etíope está previsto para consulta no Plano de Implementação. A moderação assegura que as normas exigidas são apropriadas e aplicadas de forma consistente. A utilização de examinadores externos (ensino superior) ou exames administrados externamente (ensino geral) ou testes centralizados (centros de competência TVET) prevêm toda a moderação da avaliação. A moderação externa dos programas precisa de ser reforçada, especialmente no ensino superior (por exemplo, através de acordos supervisionados pela HERQA com outras universidades na Etiópia e noutros países que oferecem os mesmos programas ou programas comparáveis), e todos os prestadores devem tomar providências para a moderação interna da avaliação contínua. Exemplos de questões de pré e pós-moderação de avaliação estão incluídos no Plano de Implementação.

Os diplomas e certificados oferecidos pelas universidades **quenianas** devem ser aprovados pela TVETA e pela Comissão para a Educação Universitária (CUE). Para que uma instituição ou qualificação seja registada no NQF, deve ser acreditada por uma agência de garantia de qualidade

reconhecida. A inscrição no NQF assegura uma instituição acadêmica, e os cursos que oferece, de reconhecimento (inter)nacional. Um dos principais objetivos do NQF é avaliar e reconhecer os resultados da aprendizagem em todos os contextos, sejam eles formais, não formais ou informais, incluindo no local de trabalho. Várias medidas estão a ser tomadas para perseguir este objetivo. Estão a ser promovidos percursos de progressão do ensino primário para o ensino superior no setor TVET através do Quadro de Desenvolvimento Curricular TVET (TCDF), que foi estabelecido em 2010 e cumpre os requisitos e princípios das normas ocupacionais do NQF. Isto está a ajudar a ligar os jovens politécnicos e as qualificações de formação profissional e industrial à provisão formal da TVET. O KNQA está a desenvolver normas ocupacionais e de formação para várias profissões no país; e em 2018 lançou a Educação e Formação Baseada na Competência (CBET). Três normas internacionais orientam a avaliação de competências no Quênia: a Norma ISCO 88 da Organização Internacional do Trabalho, a Norma ISCED 97 da UNESCO, e a Série 9000 da Norma ISO sobre Educação. Além disso, o Norma Nacional de Classificação Ocupacional do Quênia (KNOCS) guia o sistema de isenção e transferência de créditos, que é promovido através de uma combinação de métodos de teste convencionais e métodos de avaliação eletrónica para RPL. A autoridade está em vias de desenvolver e implementar a Norma Nacional de Classificação Educacional do Quênia (KNCES).

Em **Marrocos**, o NQF é visto como um grande incentivo e ferramenta para a garantia de qualidade. O ensino superior desenvolveu um quadro legislativo-regulador substancial para a garantia da qualidade, e, em 2014, estabeleceu uma instituição autónoma especializada, a Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Agência Nacional para a Avaliação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior e da Investigação Científica, ANEAQ). A garantia da qualidade do ensino superior baseia-se na avaliação interna e externa e na acreditação. Em 2018, a ANEAQ participou na primeira avaliação externa realizada pela iniciativa HAQAA como teste piloto das ASG-QA, e o relatório é publicado no website da ANEAQ. A educação profissional, sob a liderança da MENFPESRS, está empenhada em reforçar o sistema de garantia de qualidade. Desde 2014 que está em desenvolvimento um sistema abrangente de monitorização do desempenho, do qual o quadro de garantia de qualidade é uma componente importante. A implementação prática está em curso, centrando-se na auto-avaliação dos fornecedores públicos e privados de educação profissional. Outros elementos de garantia de qualidade no ensino profissional são: a) a metodologia do APC, e b) inquéritos regulares sobre os resultados do emprego e da formação contínua dos licenciados (estudos de traçador de graduados), cuja metodologia e cobertura está atualmente a ser substancialmente melhorada. A TVET privada funciona sob um quadro legal considerável, regulando os principais aspetos da garantia de qualidade.

Em **Moçambique**, o quadro de qualificações do ensino superior (QUANQES) funciona em estreita articulação com o SINAQES. O Decreto 63/2007 estabeleceu a base legal do SINAQES. O CNAQ é a agência nacional de garantia da qualidade no ensino superior. O CNAQ apresentou o seu primeiro relatório de auto-avaliação em 2018, que estabeleceu os pontos de referência para a avaliação externa piloto no contexto da HAQAA para testar as ASG-QA. O relatório de auto-avaliação do CNAQ alinhou o CNAQ com as ASG-QA. O relatório de avaliação externa do CNAQ (Texeira et al., 2018) foi elaborado numa missão a Moçambique e apresenta recomendações sobre o cumprimento do AGS-QA – Parte B Na educação profissional, a Lei 6/2016 define o Sistema de Registo, Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade da Educação Profissional (SNACEP) como um quadro multidimensional, do qual o QNQP é uma componente. A garantia de qualidade baseia-se na governação, regras e normas a nível macro e micro e a



ANEP é o órgão principal. A garantia de qualidade baseia-se na governação, regras e normas a nível macro e micro e a ANEP é o órgão principal.

No **Senegal**, o único organismo de garantia de qualidade eficaz é a autoridade nacional de garantia de qualidade do ensino superior, ANAQ-SUP, que foi criada como uma agência estatal com autonomia financeira e institucional. É uma estrutura reguladora responsável pelo controlo, garantia e melhoria da qualidade dos programas e instituições do ensino superior. A garantia da qualidade do ensino superior baseia-se na avaliação interna e externa dos programas e instituições. O website da ANAQ-SUP contém o conjunto completo de informações e orientações para a avaliação.

Na **África do Sul**, os conselhos de qualidade são orientados pela Lei de Emenda do NQF de 2019 e têm continuado com o trabalho de conformidade de qualidade e de melhoria das normas de desenvolvimento, apesar das mudanças e desenvolvimentos no NQF. Cada conselho de qualidade é responsável pelo desenvolvimento e implementação da política de garantia de qualidade, assegurando a integridade e credibilidade da garantia de qualidade, e assegurando que a garantia de qualidade necessária para o subquadro seja levada a cabo.

Embora exista uma garantia de qualidade embrionária na Universidade de Lomé, o Togo não possui um quadro de garantia de qualidade com potencial para apoiar as suas atividades reguladoras de qualificações, à excepção do CAMES. No entanto, a Lei 2017-005 prevê na secção 8, artigo 39 sobre a garantia de qualidade que:

A missão da garantia de qualidade é contribuir para garantir a qualidade do sistema de ensino superior, das suas instituições e cursos de formação. A garantia da qualidade é organizada em todas as instituições de ensino superior e dentro do Ministério responsável pelo Ensino Superior por organismos cuja composição e missão são definidas por textos específicos.

Uma missão de avaliação externa no Togo foi realizada em dezembro de 2018 no contexto da iniciativa HAQAA (EC EAC/37/2014), um programa das Comissões da União Europeia e da União Africana no quadro da parceria estratégica EU-AU. O relatório desta avaliação externa fornece recomendações relativas ao planeamento e organização da base jurídica da agência de garantia da qualidade e divulgação das ASG-QA. É de salientar que as ASG-QA abordam explicitamente as ligações da garantia de qualidade interna (instituições de ensino superior) com o princípio dos resultados da aprendizagem, bem como com os NQFs (Norma A7).

### 3.3.6 Resultados e domínios de aprendizagem

Tal como mencionado no Capítulo 2, a utilização de resultados de aprendizagem tornou-se difundida internacionalmente, e os países africanos também fizeram parte desta mudança, especificamente na forma como os resultados de aprendizagem são definidos, descritos e utilizados em diferentes contextos: em descritores de nível, em normas subjacentes às qualificações, em normas de formação, currículos, e normas de avaliação. A forte presença de sistemas TVET com modelos baseados em competências em muitos países africanos é importante reconhecer, bem como a mudança que estes sistemas terão de fazer para utilizar os resultados de aprendizagem no novo paradigma. A clarificação sobre a aplicação dos resultados de aprendizagem nos currículos e programas de aprendizagem, para além das qualificações, também parece ser uma questão persistente. Na secção abaixo fornecemos exemplos destas aplicações e, em alguns casos, tensões, sobre a utilização dos resultados de aprendizagem. Também fornecemos informação sobre os domínios de aprendizagem mais frequentemente utilizados nestes exemplos.

Em **Angola**, elementos da abordagem dos resultados da aprendizagem estão a ser aplicados nos atuais programas e qualificações do ensino superior e programas de formação profissional. A abordagem dos resultados da aprendizagem no ensino superior está a ser reforçada através da reforma em curso, introduzindo novos padrões curriculares para qualificações de nível de graduação no ensino superior, que estipulam que os resultados e conteúdos da aprendizagem definidos em termos de conhecimentos, competências, atitudes e valores são parte integrante da nova estrutura dos programas analíticos (unidades curriculares). O Decreto Presidencial 193/18, que aprova as normas curriculares gerais dos cursos de pós-graduação (licenciatura) fornece orientação sobre princípios, conceitos e elementos estruturais do currículo dos cursos de pós-graduação. O processo renovado de concepção de currículos e qualificações está organizado em comissões setoriais constituídas por universidades, bem como associações e ordens setoriais e profissionais. Todas as instituições de ensino superior devem rever os seus programas e adotar as novas normas até ao final do ano académico de 2020. O roteiro para desenvolver o SNQ inclui a elaboração de um currículo renovado e de uma metodologia de desenvolvimento de qualificações, baseada em resultados de aprendizagem (normas, unidades de competência) para a TVET.

Nos **Camarões** os programas e qualificações do ensino técnico secundário estão organizados em duas secções e dois níveis (ciclos). As secções são a) secção de técnicas industriais, oferecendo 67 especializações e 2) secção de técnicas comerciais ou técnicas do terciário, com 18 especializações. Os níveis são: a) primeiro ciclo (quatro anos, levando ao Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) e 2) segundo ciclo (três anos, com o Baccalauréat como prémio final, e para certas especializações, Brevet de Technicien). A abordagem baseada na competência tem estado em vigor para parte dos programas e qualificações no sistema educativo, ensino técnico e formação profissional (ESTP). O processo de renovação dos currículos de qualificações em ambas as secções e ciclos, em conformidade com a abordagem baseada na competência (APC), teve início em 2004. De acordo com o estudo de balanço do Ministério do Ensino Secundário, todos os programas da secção de técnicas do ensino terciário (serviços, comércio) foram estruturados de acordo com a APC, enquanto na secção de técnicas industriais a passagem para a APC foi concluída para os programas do primeiro ciclo, e está em curso nos do segundo ciclo. O Ministério do Ensino Secundário (MINESEC) manifesta preocupação pelo fato de uma parte dos programas e qualificações do ESTP ainda se basearem em normas de 1991, elaboradas com apoio internacional há décadas.

A aplicação da abordagem dos resultados da aprendizagem na concepção e descrição das qualificações é um dos principais objetivos do NQF em **Cabo Verde**. Do ponto de vista da política do SNQ-NQF, a aplicação da abordagem dos resultados da aprendizagem é vista como necessária para promover a validação da aprendizagem não formal e informal, oferecendo assim aos cidadãos vulneráveis possibilidades de acesso à aprendizagem ao longo da vida e de entrada no mercado de trabalho. Os resultados da aprendizagem parecem desempenhar um papel múltiplo na concepção e técnica de unidades de competência de perfis profissionais e em módulos de formação, que juntos estruturam as qualificações; e em tornar o acesso às qualificações socialmente orientado, e inclusivo para os cidadãos com uma história escolar limitada mas com uma experiência de vida e de trabalho tangível. Do ponto de vista da governação do subsistema TVET em Cabo Verde, a aplicação da abordagem dos resultados da aprendizagem está bem enraizada e estabelecida na concepção, gestão e aquisição de qualificações (formação, avaliação e certificação).

A conceitualização e estrutura do NQF no **Egito** baseia-se numa abordagem baseada em resultados. A discussão em grupo de foco realizada no início de 2020 para informar este relatório

concordou que mais de três quartos de todos os currículos no Egito utilizam resultados de aprendizagem.

O NQF **Etiópe** proposto promove firmemente a utilização de resultados de aprendizagem em todos os níveis e setores do sistema de educação e formação etiópe. A medida em que o sistema atual está pronto para esta mudança é mais controversa, tal como se observa no Roteiro para o Desenvolvimento da Educação Etiópe (2018-30):

É intrigante, contudo, a razão pela qual os resultados de aprendizagem são tão baixos na Etiópia, apesar de muitas novas iniciativas como o fornecimento de livros, qualificação de professores, educação plasmática, novo currículo, pacotes de melhoramento escolar, etc. serem introduzidas. Uma explicação possível poderia ser que o sistema era “incoerente” (verticalmente e horizontalmente) para os resultados de aprendizagem (Teferra et al., 2018, p. 25).

A percepção da baixa aceitação dos resultados de aprendizagem requer um interrogatório mais profundo. Anedótico, pode ser que o sistema carece do apoio técnico para permitir que a transição conceitual seja manifestada de forma mais explícita em documentos. Na prática, a utilização de resultados de aprendizagem não é contestada e, poderia mesmo argumentar-se, tornou-se onnipresente no sistema etiópe.

As qualificações baseadas nos resultados da aprendizagem estão bem enraizadas no subsistema TVET **Marrocos**, através das tradições de longa data do APC. No ensino superior, o quadro regulamentar define as regras de concepção de programas (para acreditação) em todos os ciclos e níveis. A estrutura detalhada dos programas conducentes à qualificação é fornecida pelas Normas Pedagógicas Nacionais, que são específicas para cada nível e tipo de qualificação. Para a acreditação, os programas devem incluir objetivos de formação, competências a adquirir, oportunidades de emprego das condições de admissão das qualificações, percursos e ligações com outros programas. Todos os programas de ensino superior são estruturados em módulos de aprendizagem.

A abordagem dos resultados da aprendizagem está bem estabelecida em ambos os quadros setoriais em **Moçambique** – em QUANQES e em QNQP. A base legal do QUANQES e do QNQP define os resultados da aprendizagem como uma componente principal da concepção e implementação conceitual-técnica. Os fundamentos metodológicos das qualificações e concepção, entrega e avaliação curricular são baseados nas competências (unidades de resultados de aprendizagem, módulos). Ambos os subsistemas desenvolveram e utilizam um quadro metodológico e materiais de orientação para apoiar os fornecedores e os especialistas em garantia da qualidade no desenvolvimento de programas e qualificações, e na avaliação dos mesmos.

No **Senegal**, os descritores de nível não se baseiam em resultados de aprendizagem, mas sim em posições ocupacionais. No entanto, o setor TVET tem em conta tanto a aquisição de competências como resultado da demonstração de resultados de aprendizagem como a satisfação da procura do mercado de trabalho.

Tanto os resultados específicos como os resultados críticos entre campos são amplamente utilizados no NQF **sul africano**. O NQF descreve as qualificações em termos dos resultados de aprendizagem que se espera que um estudante qualificado exiba. Cada qualificação registada tem resultados específicos a serem alcançados por um *estudante*. Um resultado específico pode ser definido como “as competências demonstradas que um estudante adquiriria durante o processo de educação, formação e desenvolvimento”. Estas competências são específicas de um contexto específico e de um programa de aprendizagem e são, portanto, distintas dos resultados críticos

que sustentam os processos de aprendizagem em todos os contextos. As qualificações devem estipular os resultados críticos esperados entre campos, e devem ser disponibilizadas oportunidades para desenvolver e avaliar estes resultados críticos entre campos no âmbito de programas de aprendizagem.

No **Togo**, os níveis de qualificação dos certificados, graus e diplomas baseiam-se numa hierarquia de duração dos cursos, sem qualquer referência aos resultados de aprendizagem, posições ocupacionais ou que satisfaçam a procura do mercado de trabalho. O ensino básico, a TVET e o ensino superior seguem a hierarquia dos diplomas juntamente com o processo de duração do curso. O desenvolvimento das qualificações está mais ligado à aquisição de conhecimentos académicos e à prática profissional para satisfazer os padrões do curso.

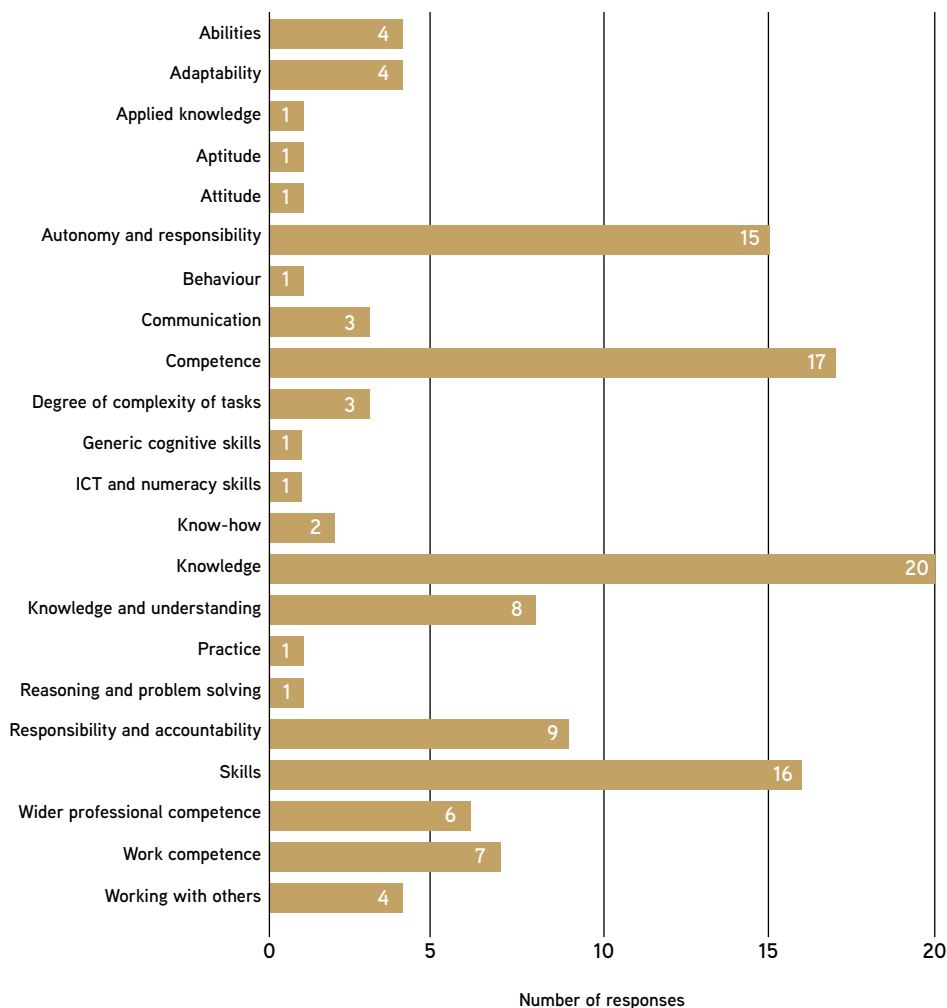
Todas as qualificações listadas no EAQFHE conterão declarações de resultados, que descrevem os conhecimentos, competências e atributos de um diplomado(a). A declaração de resultados foi concebida para ser utilizada por potenciais empregadores e outras organizações de ensino superior, e para comparar qualificações. Diferentes estudantes atingirão os resultados de diferentes maneiras, pelo que as declarações de resultados indicam a realização mínima esperada de uma qualificação. Cada declaração de resultados inclui informação sobre:

- Perfis de graduados que identificam os resultados de aprendizagem esperados de uma qualificação. Isto é captado em noções do que um estudante saberá e compreenderá, e será capaz de fazer quando atingir a qualificação.
- Percursos educativos que identificam outras qualificações em que um licenciado poderia inscrever-se após completar esta qualificação. Nos casos em que as qualificações se mantêm sozinhas, e não preparam os graduados para estudos futuros, a declaração de resultados deve tornar isto claro.
- Vias de emprego ou contribuições para a comunidade que identifiquem as áreas em que um licenciado pode ser qualificado para trabalhar, ou a contribuição que pode dar à sua comunidade (EAC, 2019).

Na Figura 10, fornecemos uma visão geral dos domínios descritores de nível utilizados nos NQFs que representamos no inquérito online. Estes domínios são utilizados para categorizar diferentes tipos de aprendizagem descritos através de resultados de aprendizagem e captados em qualificações. A nível internacional, tais domínios são geralmente numerados entre três e cinco para um NQf específico, mas existem exceções. Alguns NQFs estabelecidos em África utilizam seis domínios de descritores de nível, que para além de conhecimento, competências e autonomia e/ou responsabilidade, incluem domínios como adaptabilidade, complexidade e comunicação (Marrocos, Tunísia). A partir dos resultados do inquérito, os domínios utilizados nos NQF em África variam, mas existe uma convergência visível no sentido do conhecimento, competências, competência, autonomia e responsabilidade. É importante notar que se combinados, são relatadas 30 respostas ao conhecimento, *know-how*, e conhecimento e compreensão. A lista de domínios também se sobrepõe em alguns aspetos e mais trabalho terá de ser feito para agrupar e desenvolver estes domínios.

Uma das variáveis chave ao desenvolver ou estabelecer resultados de aprendizagem são as competências que sustentam os descritores de nível. O conteúdo dos resultados da aprendizagem deriva de padrões de ocupação na Gâmbia, no Gana e no Senegal, e as competências referem-se às diferentes componentes cognitivas, práticas e de atitude necessárias para posições e papéis profissionais reais. Por conseguinte, os resultados da aprendizagem correspondem à combinação dos componentes esperados no final de um processo de aprendizagem, assumindo as

**Figura 10:** Domínios de aprendizagem utilizados nos descritores de nível dos NQFs (inquérito online)



competências. No entanto, embora os resultados da aprendizagem estejam explicitamente associados aos níveis de competência na formulação dos descritores de nível na Gâmbia, no Gana e no Senegal, a referência da Nigéria às qualificações académicas e tecnológicas parece ir além e descrever perfis de competência mais amplos.

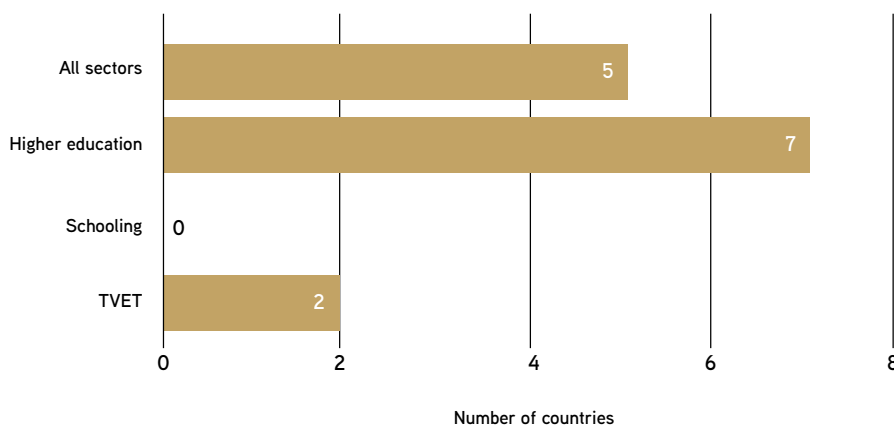
### 3.3.7 Sistemas de crédito

Um crédito é definido como uma medida do volume de aprendizagem exigido para uma qualificação ou qualificação parcial, quantificado como o número de horas de estudo teóricas necessárias para alcançar os resultados de aprendizagem especificados para a qualificação ou qualificação parcial. Para pelo menos 12 países inquiridos no inquérito online, a regra geral de

que 10 horas teóricas equivalem a um crédito estava em vigor, onde as horas teóricas incluem uma vasta gama de tempo relacionado com a aprendizagem, tais como trabalho preparatório, tarefas de laboratório e tempo de aula. Para um país, um crédito aprovado no ensino superior é equivalente a 25 a 30 horas nocionais. O ensino superior está fortemente representado nas respostas, uma vez que a utilização de créditos no ensino superior é anterior à introdução dos NQFs. Embora tenha sido encontrada alguma informação básica sobre as fórmulas utilizadas em diferentes países para determinar pontos de crédito a diferentes níveis no estudo de mapeamento, recomenda-se uma análise mais profunda à medida que mais informação for surgindo.

As análises dos países e a investigação documental realizada neste estudo de mapeamento confirmaram a coexistência de diferentes modelos, nomeadamente o crédito modelo 1 = 25-30h nos países aderentes ao sistema LMD, no qual um semestre de aprendizagem corresponde a 30 créditos. Um dos países está a introduzir recentemente o sistema de transferência de créditos no ensino superior (1 crédito = 15 horas nocionais). Há casos de países com diferentes modelos: a) no quadro de qualificações TVET 1 unidade de crédito = 10 horas nocionais; b) no quadro de qualificações do ensino superior 1 crédito = 25-30 horas nocionais.

**Figura 11:** Utilização de sistemas de crédito



Fonte: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

Em **Angola**, o sistema de crédito no ensino superior foi introduzido pelo Decreto Presidencial 193/18, que define a utilização de unidades de crédito como um meio para quantificar e estruturar a aprendizagem e harmonizar os cursos de acordo com padrões comparáveis. Uma unidade de crédito corresponde a 15 horas de trabalho, enquanto que as unidades curriculares no ensino superior podem ter um valor de crédito entre 1 e 20 unidades de crédito. O sistema de crédito está activo apenas no ensino superior.

Em **Cabo Verde** o sistema de créditos da TVET baseia-se na atribuição de pontos de crédito a qualificações de dupla certificação no NQF, que estão integradas no CNQ. O texto regulamentar específico está em desenvolvimento. A acumulação e transferência de créditos é permitida para permitir a mobilidade, nomeadamente no espaço da ECOWAS e do EQF. Além disso, o sistema de crédito aplicar-se-á a outras formações certificadas não integradas no CNQ, mas baseadas em

critérios válidos de garantia de qualidade. O Decreto Legislativo 13/2018 determina que a organização do ensino ministrado pelas instituições de ensino superior se baseia no sistema de créditos e define créditos como a medida do número de horas de trabalho dos estudantes. O número de horas de trabalho do estudante considerado na definição do número de créditos inclui todas as formas de trabalho académico - horas de contacto, horas para aprendizagem prática (estágios), trabalho de campo, estudo e avaliação individual e em grupo. O Decreto-Lei 22/2012 no Artigo 52 estipula que o número de créditos atribuídos por unidade curricular é definido de acordo com um conjunto de princípios, incluindo, entre outros: “O número de créditos correspondentes à carga de trabalho de um ano curricular a tempo inteiro é de 60”. Esta definição está alinhada com o ECTS.

Os principais objetivos do NQF do **Egito** incluem o estabelecimento de percursos de progressão e regras para acreditar a aprendizagem anterior. Ainda não foram definidas regras detalhadas de implementação. O panorama fragmentado do ensino e formação profissional e a ausência de um NQF implementado impedem a progressão vertical nos níveis de qualificação e não apoiam adequadamente a mobilidade entre sistemas. No entanto, os objetivos do NQF estão a ligar a TVET aos sistemas de ensino geral, promovendo a progressão de níveis e permitindo a mobilidade horizontal.

O sistema existente na **Etiópia** é um sistema de crédito de horas, em que os créditos são atribuídos de acordo com o número de horas de contacto por semana. Este sistema tem algumas desvantagens, incluindo ser inadequado ao reconhecimento da aprendizagem que é auto-dirigida e ocorre experimentalmente, ou através de modos de entrega sem contacto. Em 2008 foi proposto um método alternativo de quantificação da aprendizagem, baseado em horas de aprendizagem nocionais. O desenvolvimento de qualificações no âmbito do Quadro Etíope de Qualificações TVET (ETQF) tem sido o mais progressivo, com um forte enfoque numa abordagem baseada em normas.

No NQF queniano um “crédito” representa (i) o valor atribuído para dez horas nocionais de aprendizagem; (ii) o reconhecimento do equivalente em conteúdo e resultados de aprendizagem entre diferentes tipos de aprendizagem; ou (iii) a quantidade de aprendizagem necessária para alcançar uma qualificação, que pode ser através de transferência de créditos, articulação, reconhecimento de aprendizagem anterior ou estudo avançado, com base no número de horas nocionais para uma qualificação específica.

Em **Marrocos**, a base estratégica e legislativa central da educação e formação, como a Lei 01-00 sobre o ensino superior e a Lei 16-17 sobre a educação reconhecem a importância de percursos mais bem organizados entre subsistemas e instituições de ensino e a introdução de *passerelles* para promover a reintegração dos estudantes, a continuação dos estudos e a requalificação numa perspectiva de vida. O subsistema de ensino superior empreendeu iniciativas-piloto para desenvolver um sistema de acumulação de créditos e formação, mas um sistema de créditos ainda não foi generalizado. No subsistema de ensino profissional e educação nacional, a adoção de um sistema de crédito não é considerada uma prioridade neste momento.

Em **Moçambique**, QUANQES e QNQP operam em estreita articulação com os respetivos sistemas de acumulação e transferência de crédito, que são obrigatórios para todos os programas e qualificações. O Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos (SNATCA) define uma unidade de crédito como igual a 25-30 horas de trabalho de aprendizagem, que inclui não só as horas de contacto direto com professores em aulas teóricas, práticas e laboratoriais, mas também as horas necessárias para estudo individual, elaboração de tarefas e preparação para exames.

### 3.3.8 Gestão das qualificações: registos, bases de dados e catálogos de qualificações

A prática internacional mostra que a criação de bases de dados e registos de qualificações contribui para tornar os NQFs operacionais, melhorando a transparência, o alcance e a utilização pública. O estudo de mapeamento ACQF encontrou diferentes situações e dinâmicas no que respeita a bases de dados / registos de qualificações, que podem ser agrupadas da seguinte forma.

- Bases de dados de qualificações de qualidade assegurada ligadas ao NQF, acessíveis e pesquisáveis online, nomeadamente através do website da instituição do NQF.
  - A bem desenvolvida Base de Dados de Registos Nacionais de Estudantes do SAQA (NLRD) (**África do Sul**), que inclui todas as qualificações de todos os subquadros e níveis, e qualificações parciais é um sistema exemplar.
  - O NQA **queniano** está a desenvolver o NAQMIS, que reunirá as instituições de qualificação, as qualificações que atribuem e os estudantes.
  - Os catálogos nacionais online de qualificações de **Moçambique** e **Cabo Verde** podem ser incluídos neste grupo, uma vez que são centralizados e geridos pelas respetivas instituições do NQF. Estes Catálogos incluem apenas qualificações profissionais e técnicas pré-terciárias ligadas ao NQF, organizadas em setores (famílias profissionais).
- Listas e repertórios de cursos e qualificações sob supervisão dos diferentes subsistemas (tais como agências de garantia de qualidade) e instituições (fornecedores, universidades, organizações privadas e setoriais), acessíveis online em anuários, listas e atos jurídicos de autorização de cursos. O estudo de mapeamento encontrou uma série de diferentes exemplos com estas características, tais como em **Angola**, **Marrocos** e **Senegal**.
- Catálogos e mapeamento de cursos e qualificações autorizados e acreditados disponíveis mediante pedido ou sem apoio da Internet (em publicações impressas). O caso dos **Camarões** pode ser considerado como um exemplo desta categoria. A listagem e principais características das qualificações do sistema TVET são registadas em bases de dados, e em relatórios de mapeamento, mas com acesso limitado. No ensino superior, o departamento responsável pelas creditações universitárias publica regularmente de mapeamento detalhadas de todos os cursos e qualificações em instituições públicas e privadas, mas esta valiosa informação não está acessível online.

Alguns tipos de bases de dados de qualificações fornecem informações estruturadas e detalhadas sobre o perfil de qualificação e resultados de saída, unidades de competência associadas, critérios de avaliação, créditos e níveis do NQF. Outros são listas mais breves de títulos de qualificações por setores. Em todos os casos, as restrições de recursos e capacidade determinam a qualidade e integridade destes registos e bases de dados, e a frequência das suas atualizações. O estudo de mapeamento concluiu que alguns registos de qualificações online não estão totalmente atualizados e não contêm informações sobre as qualificações mais recentemente aprovadas. Para assegurar a transparência e integridade das bases de dados de qualificações, alguns países adotaram legislação específica e orientação metodológica, como em **Cabo Verde**.

A **África do Sul** tem um NLRD bem desenvolvido. O SAQA é responsável pelo NLRD, que é o sistema de informação de gestão do NQF e facilita a gestão e a elaboração de relatórios sobre o



sistema nacional de educação e formação do país (SAQA, 2020, p. 1). O NLRD inclui os seguintes registos de educação e formação:

- › Qualificações e qualificações parciais (incluindo normas de unidade) registadas no NQF, as suas declarações de objetivos, resultados de nível de saída e critérios de avaliação, e o subquadro do NQF atribuído a cada qualificação e qualificação parcial;
- › os 12 campos de organização e os subcampos do NQF;
- › os organismos profissionais reconhecidos e as suas designações profissionais registadas no NQF;
- › organismos de garantia da qualidade, incluindo as Autoridades setoriais de Educação e Formação (SETAs) e os conselhos de qualidade, bem como as qualificações e qualificações parciais para as quais foi concedida a acreditação;
- › os prestadores acreditados;
- › avaliadores registados; e
- › os registos dos estudantes que obtêm qualificações ou qualificações parciais registadas no NQF, e as suas realizações.

De acordo com o SAQA, o NLRD fornece aos decisores informações completas sobre as tendências na educação e formação, e no mercado de trabalho, tendo sido publicados vários relatórios deste tipo nos últimos 20 anos (SAQA, 2007, 2013, 2017). Uma característica importante do NLRD é a separação dos registos de qualificações dos registos dos estudantes, mas de uma forma relacional. O investimento inicial da SAQA feito no início dos anos 2000 para desenvolver a NLRD como uma base de dados sofisticada foi reconhecido, e vários países da SADC iniciaram iniciativas semelhantes.

O Programa Nacional de Formação de RH de **Angola** (PNQF) visa fornecer informação mais eficiente e completa sobre a educação e formação disponíveis, para impulsionar a participação com base em escolhas de carreira bem informadas. Para tal, a UTG-PNQF optou por uma solução inovadora de base tecnológica e lançou um App (Qualificar) integrando a totalidade dos dados sobre cursos e qualificações existentes, associados a funções de pesquisa por níveis, setores, regiões e instituições. O Qualificar foi renovado e atualizado em Março de 2020, com novas funcionalidades, e constitui um registo inovador de qualificações de fácil acesso pelo público em geral, especialmente os jovens.

Este panorama de registos e bases de dados de qualificações está a mudar. Vários países estão a investir no desenvolvimento e lançamento de registos pesquisáveis online, com funcionalidades úteis para os utilizadores finais, e ligados a outras bases de dados relevantes. Marrocos e Tunísia têm planos ambiciosos para estabelecer repertórios modernos de todas as qualificações, e Marrocos irá inaugurar um primeiro repertório online completo de qualificações TVET até ao final de 2020.

Outros países com sistemas de gestão de qualificações podem existir, mas não puderam ser identificados durante o estudo de mapeamento. Será necessária mais atenção e recursos para este importante instrumento de qualquer quadro de qualificações operacionais na maioria dos países e o ACQF poderá dar uma contribuição tangível.

A interoperabilidade das bases de dados é uma característica fundamental dos sistemas de informação modernos, que não está bem representada em muitos dos casos identificados. Dos casos identificados por este estudo de mapeamento, apenas a África do Sul tem um sistema de

informação bem desenvolvido com bases de dados interoperáveis de qualificações e registos de estudantes, o NLRD. A partilha desta experiência poderia ser motivadora para a maioria dos pares africanos.

Os repertórios e registos de qualificações não podem ser desligados das taxonomias e classificações. Nos exemplos mencionados, a ligação a várias classificações relacionadas difere. Nem todos os países ligam as qualificações aos domínios da Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED) 2013 (UNESCO, 2013) ou à classificação profissional nacional. Esta questão pode ser abordada de forma harmonizada a nível regional e continental, e o ACQF pode ter um papel a desempenhar. Uma dimensão igualmente importante da gestão das qualificações é a consideração da privacidade dos dados, especificamente, a propriedade dos dados.

Embora muitos países em desenvolvimento tenham endurecido os regulamentos sobre privacidade de dados, a África está atrasada e isto expõe o continente e os estados membros a um risco considerável. Um novo pensamento sobre a identidade digital (Dale-Jones & Keevy, 2020) poderia ajudar muito na concepção do ACQF e dos seus sistemas de gestão da informação. Embora a identidade digital possa parecer muito afastada das realidades africanas, isto também pode muito bem proporcionar a capacidade de avançar com o ACQF em velocidade, ao mesmo tempo que se baseia na tecnologia mais recente. Considerando ainda a tendência para uma maior automatização, como foi mencionado algumas vezes neste relatório de mapeamento, talvez também através do desenvolvimento de um sistema de classificação padrão africano, existe uma oportunidade incrível para a inovação ser introduzida através do processo ACQF que irá beneficiar todos os envolvidos. Considerando ainda a tendência para uma maior automatização, como foi mencionado algumas vezes neste relatório de mapeamento, talvez também através do desenvolvimento de um sistema de classificação padrão africano, existe uma oportunidade incrível para a inovação ser introduzida através do processo ACQF que irá beneficiar todos os envolvidos.

### 3.3.9 Monitorização e avaliação no contexto dos quadros de qualificações

A monitorização dos NQFs e a medição da sua contribuição para objetivos mais vastos são ações que não são frequentemente consideradas e organizadas com antecedência. Um número crescente de países na Europa e noutros continentes estão a realizar revisões e avaliações dos seus NQFs. O NQF **sul africano** passou por várias avaliações que sustentam as transformações estruturais e uma nova base jurídica. As discussões durante o estudo de mapeamento com instâncias do NQF mostraram que o problema de monitorização e avaliação dos NQFs não é subestimado e muitos países congratulam-se com o apoio ao desenvolvimento de ferramentas e sistemas adequados.

Em alguns países, tais como em **Cabo Verde**, a legislação do NQF estipula a obrigação de monitorizar o progresso e medir o impacto. Noutros países, a lei da educação obriga o Estado a assegurar a avaliação regular do sistema de educação e formação por órgãos especializados, tais como nos **Camarões**. O Conselho Nacional de Educação, Formação e Investigação Científica de **Marrocos** está encarregado e equipado com os recursos para conduzir uma avaliação regular de todos os subsistemas de educação e formação e outras análises temáticas específicas. Em Angola, a UTG-PNQF, que coordena o processo de desenvolvimento do NQF, tem uma importante função de recolha e análise de dados para monitorizar as realizações do programa em todos os níveis de qualificações e sub-sistemas.

No entanto, os governos e parceiros socioeconómicos em África concordam na necessidade de melhorar e utilizar melhor a informação sobre dinâmica da procura e da oferta,

empregabilidade, impacto das mega tendências (digitalização, transformação ecológica e eventos como a pandemia de Covid-19) sobre competências e qualificações - consideradas indispensáveis para melhorar a correspondência e ajustar/reorientar os sistemas de qualificações. Hoje em dia, isto implica o envolvimento na inovação para melhorar a inteligência do mercado de trabalho: reforçar os observatórios do mercado de trabalho, explorar o potencial das fontes de dados existentes e novas (internet e administrativas, sob regras estritas de proteção de dados), interligar bases de dados e sistemas de informação, utilizar novas ferramentas de visualização e novas análises de dados. O estudo de mapeamento identificou uma série de observatórios do mercado de trabalho que trabalham com diferentes capacidades técnicas e analíticas, por vezes com recursos muito limitados, em países como Angola, Marrocos, Moçambique e Tunísia.

Tal como acima mencionado, uma consideração importante é a medida em que tais sistemas de qualificação fazem interface com outros sistemas nacionais. A noção de interoperabilidade de dados está a ser activamente explorada na África do Sul (Shiohira & Dale-Jones, 2019) e em vários exemplos internacionais. O processo ACQF beneficiaria de uma análise mais aprofundada destes novos desenvolvimentos, a fim de saltar muitas das abordagens mais tradicionais prevalecentes em todo o mundo.

Considerando a tendência internacional para o aumento da utilização de dados para fins de planeamento e reconhecimento, a falta de sistemas adequados nos países africanos e nas CERs é preocupante. O desenvolvimento de indicadores da Estratégia Continental de Educação para África (CESA), tal como delineado no *Manual de Indicadores CESA* (AUC, 2016), e discutido no Capítulo 1, é um passo na direção certa, mas ainda não está claro quão eficaz este quadro será para efeitos dos NQFs e RQFs em África, e também do ACQF. Embora muitos países possam ter sistemas de informação do mercado de trabalho bem desenvolvidos, a interface com um sistema centralizado de aprendizagem terá de ser desenvolvida.

### 3.3.10 Aprendizagem não formal e informal: validação e certificação

O papel e o lugar da aprendizagem não formal e informal e da validação/reconhecimento da aprendizagem anterior faz parte da terceira dimensão temática deste estudo de mapeamento. Foi incluída uma pergunta específica no inquérito online e um capítulo nos relatórios nacionais resume informações sobre a situação desta área política. A questão no inquérito online foi: “Como é representada a aprendizagem não formal e informal no NQF?”. Aproximadamente 70% das respostas indicam que a aprendizagem não formal e informal é considerada no contexto do NQF de duas maneiras: 1. o NQF integra todas as formas de aprendizagem ou 2. através do reconhecimento da aprendizagem anterior.

Na prática internacional, este domínio político tem ganho visibilidade e afirmado o seu estatuto nos sistemas e quadros nacionais de qualificações, através de legislação, disposições e instrumentos técnicos e metodológicos específicos, desenvolvimento de capacidades e investigação. Na EU, a *Recomendação do Conselho de 2012 sobre validação* encorajou os estados membros a estabelecerem disposições nacionais de validação até 2018. Estas disposições permitem aos indivíduos aumentar a visibilidade e o valor dos seus conhecimentos, aptidões e competências adquiridas fora da educação e formação formais: no trabalho, em casa ou em atividades de voluntariado. A implementação desta recomendação foi supervisionada pelo Grupo Consultivo do EQF, apoiado pelas *Diretrizes Europeias renovadas sobre validação da aprendizagem não formal e informal* e pelo *Inventário regular* (bianual), investigação e aprendizagem entre pares, e mais importante ainda pelo acesso ao financiamento de projetos específicos. O relatório de avaliação desta recomendação foi concluído em 2020.

A terminologia e os conceitos são importantes no contexto diversificado do continente africano. Entre os países francófonos, o termo validação do acervo da experiência (VAE) é amplamente utilizado, e refere-se à documentação e avaliação dos conhecimentos, aptidões e competências desenvolvidas através do trabalho e da experiência de vida em relação a padrões de qualificação válidos para outras formas de aprendizagem (formal). Entre os países de língua portuguesa, especialmente Angola e Cabo Verde, o termo predominantemente utilizado é Reconhecimento validação e certificação de competências (RVCC), enquanto em Moçambique há uma preferência pelo termo Reconhecimento de competências adquiridas. Em termos gerais, o significado de RVCC e VAE é bastante semelhante. No contexto dos países anglófonos, o termo RPL tem uma moeda geral, mas o seu significado pode ter uma interpretação diferente abrangendo o reconhecimento de qualquer forma de aprendizagem.

Os relatórios dos países ACQF constataram que a VAE, RVCC ou RPL atingiu um grau diferenciado de integração e visibilidade nas políticas de educação e formação e nos sistemas de qualificação. Em alguns países, o quadro da política de qualificações é favorável à aprendizagem não formal e informal e os mecanismos e capacidades de implementação técnica e de regulamentação estão em vigor ou em desenvolvimento.

Em **Angola**, o estabelecimento do sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência) é definido no Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022 de Angola PDN 2018–2022) como um dos principais objetivos do SNQ. Dois objetivos do programa dizem respeito à operacionalização do RVCC, nomeadamente, a aprovação da base legal do RVCC e a conclusão de 80 experiências de RVCC. O INEFOP, o instituto nacional de emprego e formação profissional, está centrado na coordenação e prestação de programas formais de formação, em conformidade com a Lei 21-A/92. Algumas experiências-piloto de processos de RVCC foram testadas, mas foram interrompidas na expectativa da aprovação de uma nova abordagem e metodologia abrangente e abrangente. As informações sobre essas experiências são escassas. A Lei da Educação 17/16 e a Lei da Formação Profissional 21-A/92 não se referem à validação de competências/competências/resultados de aprendizagem adquiridos em contextos não formais e informais.

A Lei sobre Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de **Cabo Verde** argumenta: “As pessoas adquirem, com a sua experiência de vida, nomeadamente em atividades profissionais, conhecimentos e competências relevantes para o exercício de muitas atividades. Essas competências podem e devem ser formalmente certificadas, e, se necessário, complementadas com formação ajustada às necessidades individuais, promovendo assim o acesso a níveis de qualificação mais elevados”. O Decreto-Lei 54/2014 de 22 de setembro regula o sistema de reconhecimento, validação e certificação das competências profissionais adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida, no contexto do trabalho. Em 2020, a UC-SNQ está a desenvolver instrumentos adicionais a serem testados piloto no contexto do RVCC. Mais importante ainda, o sistema RVCC em implementação é um pilar integral do sistema nacional de qualificações, juntamente com outros pilares como o NQF e o Catálogo Nacional de Qualificações, especialmente através da aplicação da abordagem dos resultados da aprendizagem. O primado dos resultados de aprendizagem na concepção e avaliação das qualificações permite o acesso às qualificações através da validação e certificação das competências adquiridas. O RVCC é definido no artigo 3º do Decreto-Lei 54/2014 como o processo formal que permite aos indivíduos obter o reconhecimento, validação e certificação das suas competências, independentemente das formas e contextos em que estas competências se desenvolveram. A lei também define as fases dos processos de RVCC em quatro fases, começando pela informação e orientação, seguida do

reconhecimento e validação das competências, e depois da certificação das competências. Para apoiar os profissionais e as agências de implementação, a UC-SNQ emitiu materiais de orientação, nomeadamente:

- › UC-SNQ, Guia de apoio à operacionalização dos processos de RVCC profissional, Março de 2016.
- › UC-SNQ, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais, Março de 2013.

Em termos da Lei NQF **queniana**, RPL significa a consideração dos conhecimentos, aptidões ou competências adquiridas através da aprendizagem formal, não formal ou informal. No parágrafo 11, secção (1), a Lei declara: “Sujeito ao sub-regulamento (3), uma pessoa que tenha trabalhado em qualquer campo de estudo pode requerer à Autoridade o reconhecimento da aprendizagem anterior no Formulário KNQA/L/006 estabelecido no Primeiro Programa”. Nos termos da secção (2), a Lei declara: “Quando a Autoridade permite um pedido feito ao abrigo do subregulamento (1), deve emitir ao requerente um Certificado de Aprendizagem Experiencial no Formulário ICNQA/L/007 estabelecido na Primeira Lista”. Segundo a secção (3), a Lei diz:

Ao considerar um pedido feito ao abrigo do sub-regulamento (1), (a) um candidato que não possua um certificado pode ser elegível para admissão a um nível do Quadro Nacional de Qualificações ou ser-lhe concedida uma aprendizagem experimental equivalente a uma qualificação no nível do Quadro Nacional de Qualificações; e (b) a atribuição de um certificado de aprendizagem experimental pode ser utilizada pelo premiado do certificado.

No setor da aprendizagem informal, são utilizados testes comerciais para certificar artesãos e artesãs. O NQF continuará a utilizar estes sistemas de certificação existentes. O setor informal está bem organizado e interessado em que os seus membros recebam qualificações através de um processo de RPL.

Em **Marrocos**, a Visão Estratégica 2030 para uma Escola de Qualidade e Promoção da Equidade prevê o desenvolvimento de um sistema abrangente de validação de resultados de aprendizagem a partir da experiência (VAE), notando: Adotar um sistema unificado de validação das realizações cognitivas e profissionais dos indivíduos, supervisionado por um organismo nacional independente, onde estarão representados os vários departamentos de educação e formação e setores profissionais” (Lever 19, p. 70). Nos últimos dez anos, a VAE adquiriu alguma experiência, baseada em parcerias do Departamento de Formação Profissional (DFP) com federações setoriais e ministérios setoriais, que realizaram vários projetos VAE em setores com grande procura de mão-de-obra com qualificações. O processo VAE está estruturado em quatro fases:

1. Informação e aconselhamento dos candidatos: Sobre o processo de VAE e os seus requisitos, exame preliminar da experiência profissional, tendo em vista a certificação prevista. Sobre o processo VAE e os seus requisitos, rastreio preliminar da experiência profissional, tendo em vista a certificação prevista.
2. Admissibilidade: Instruir o processo de candidatura e decidir sobre a elegibilidade.
3. Acompanhamento: Apoiar o candidato na preparação do Dossier de Descrição da Experiência Profissional e preparar o processo de certificação.
4. Certificação: O júri decide sobre a validação das competências a partir da experiência profissional, com base na norma de certificação.

A Comissão Permanente do NQF é mandatada para preparar as instalações e a base jurídico-reguladora para o estabelecimento de um sistema VAE funcional. Esta linha de trabalho será promovida no âmbito da geminação institucional da EU de apoio ao NQF, cujo início está previsto para finais de 2020. A Agência de Alfabetização oferece validação da aprendizagem prévia aos beneficiários em seis centros especializados.

Em **Moçambique** o estudo de mapeamento concluiu que as competências adquiridas em contextos não formais e informais são consideradas na agenda política. As quatro modalidades de formação profissional, Lei 18/2018 sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), reconhece a modalidade de formação extra-institucional, ou seja, a aprendizagem adquirida fora das instituições de formação e das escolas. Em complemento, a Lei 6/2016 (artigos 15º e 16º) reconhece a possibilidade de reconhecer e atribuir valor à aprendizagem adquirida fora dos estabelecimentos de formação formal (instituições), na condição de tal aprendizagem estar alinhada com os padrões de competência do QNQP. O QNQP valida e certifica a aprendizagem obtida fora das instituições de formação e permite o acesso a cursos regulares oferecidos pelo sistema de formação formal. O quadro conceitual e regulamentar de reconhecimento das competências adquiridas/RPL está em fase avançada de desenvolvimento e consulta.

O **Senegal** tem um projeto VAE numa fase avançada de implementação, embora ainda não tenha sido criada nenhuma disposição ou mecanismo RPL. Como interveniente no subsector não formal, a visão da Direção de Alfabetização e Línguas Nacionais é ver este subsector como um pilar do desenvolvimento sustentável com intervenientes que necessitam de visibilidade. Para tal, a questão da harmonização da semântica sobre qualificações, certificações e validação da experiência adquirida (RPL) deve ser abordada, bem como os problemas de coordenação dos interlocutores sobre RPL, de acordo com o diretor. A Direção de Alfabetização e Línguas Nacionais tem alguma experiência RPL aplicada à alfabetização e facilitadores não formais, com o apoio da UNESCO.

Desde a sua criação, o NQF da **África do Sul** previu a obtenção de qualificações e qualificações parciais através do RPL e, embora os três conselhos de qualidade devam supervisionar a submissão de dados RPL para carregamento no NLRD, existem poucas sanções para a não submissão e apenas algumas entidades submetem estes dados. Desde 2014, quando a submissão dos dados se tornou obrigatória, a SAQA tem feito esforços sistemáticos para consciencializar as partes interessadas do NQF a este respeito e para permitir o carregamento de dados RPL no NLRD. Embora se saiba que tem havido muito mais casos de RPL com sucesso do que os registados, a quantidade de RPL a ser submetida está a aumentar ao longo do tempo. No momento da redacção do presente relatório, o número de estudantes que tinham alcançado uma ou mais qualificações parciais via RPL era de 87 915, com os registos de realizações de qualificações parciais via RPL a numerar 1 610 956. A RPL na África do Sul é realizada e atribuída de uma forma holística, que inclui os princípios e processos através dos quais os conhecimentos e competências anteriores de uma pessoa são tornados visíveis, mediados e avaliados, e requer o envolvimento de toda a gama de intervenientes do NQF. Duas formas principais de RPL são distinguidas, uma para proporcionar vias alternativas de acesso a programas de aprendizagem designações profissionais, emprego e progressão na carreira; e a outra para prever a atribuição de créditos para uma qualificação ou qualificação parcial registada no NQF. O objetivo da política do SAQA (2019) RPL é prever a implementação do RPL no contexto da Lei NQF - posiciona o RPL em relação aos princípios e prioridades globais do NQF na África do Sul. A Política Ministerial de Coordenação RPL (DHET, 2016) prevê a coordenação e financiamento da RPL e elabora e responsabiliza a SAQA e os conselhos de qualidade pelo desempenho das suas funções

em relação à RPL, tal como estabelecido na Lei do NQF. O estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2010c) sobre RPL envolvendo mais de 20 países posicionou a África do Sul num agrupamento de 5 países na “Fase 5 de 7” - um país com “ilhas de boas práticas de RPL”.

### 3.3.11 Financiamento

O financiamento dos quadros de qualificações é outra área que foi pouco divulgada no inquérito online e nas visitas técnicas de campo. Os exemplos de financiamento de doadores foram abundantes e alguns exemplos são listados abaixo. O que é evidente a partir destes exemplos é que muitos projetos multilaterais tiveram lugar em África ao longo das últimas décadas, mas estes careceram de coordenação e conduziram frequentemente à duplicação de esforços. Mais preocupante é a capacidade limitada dos países para continuarem com tais programas após o esgotamento do financiamento externo.

Em **Angola**, o desenvolvimento e implementação do SNQ unificado, com instrumentos operacionais e uma nova autoridade operacional, estão incorporados no PDN 2018-2022. Para além do orçamento operacional público da UTG-PNQF, o órgão coordenador do SNQ, as atividades de desenvolvimento técnico relacionadas com o SNQ são apoiadas e financiadas pelo projeto da EU (Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional, RETFOP).

Em **Cabo Verde**, o Decreto-Lei 7/2018 especifica no artigo 30 que o funcionamento e as atividades do SNQ, incluindo o NQF, são financiados pelo orçamento do Estado. Além disso, outras fontes, incluindo da cooperação internacional, podem ser mobilizadas para projetos específicos. Pela legislação, as instituições públicas e privadas relevantes, o IEFP e as ordens profissionais (associações), têm o dever de apoiar a UC-SNQ na implementação do SNQ.

A discussão do grupo de reflexão realizada com representantes da NAQAAE no início de 2020 revelou que o financiamento do NQF no **Egito** tinha sido problemático no passado devido à redefinição das prioridades orçamentais.

O NQA **queniano** está localizado administrativamente no Departamento Estatal de Formação Técnica Profissional, com uma afetação orçamental anual pelo Parlamento através do Ministério da Educação. O Parlamento apropria anualmente fundos para as suas despesas de funcionamento à autoridade.

ANEP e CNAQ, as instituições líderes dos dois quadros de qualificações do setor em **Moçambique**, são financiadas pelo orçamento do Estado, sendo o financiamento inicial dos doadores disponibilizado pelo Banco Mundial. O desenvolvimento de importantes instrumentos técnicos e políticos é frequentemente co-financiado por parceiros internacionais, no âmbito dos seus programas de cooperação coordenados pelo governo. A educação profissional tem beneficiado de uma série de projetos que contribuíram para as reformas na última década.

Em termos da Lei, a Autoridade **Sul Africana** de Qualificações pode ser financiada pelo Estado, doações, taxas de utilização, investimentos e outras fontes disponíveis. O Departamento de Ensino Superior e Formação concede uma subvenção anual do imposto de renda para a SAQA para responsabilidades racionalizadas, e um potencial de receitas mais reduzido provém das taxas de avaliação e qualificações externas e de subvenções específicas dos doadores. O financiamento para a definição de normas e garantia de qualidade provém dos orçamentos administrativos da SETA ou de fundos de subvenções estratégicas discricionárias.

O governo está a promover a operacionalização da Carta da Parceria Público-Privada através da implementação de atividades específicas no **Togo**. Em particular, irá preparar um acordo-tipo de parceria e encorajar a assinatura de acordos entre instituições de formação e empresas privadas

com vista a melhorar a adequação da formação e as ligações ao emprego, particularmente no que respeita a estágios, condições de trabalho nas empresas para a implementação de formação em alternância e o equipamento das instituições. A Agência Francesa de Desenvolvimento e a Cooperação Alemã comprometeram-se a utilizar a Carta como um documento de referência para o financiamento.

Novos modelos inovadores de financiamento público-privado (De Witt et al., 2020), baseados na obtenção de resultados-chave, são importantes a explorar e nunca foram utilizados antes no contexto de quadros de qualificações. Existe a oportunidade de o processo ACQF explorar estes novos modelos, mitigar cuidadosamente os riscos e, potencialmente, abrir oportunidades para que os programas nacionais e regionais sejam testados.

### 3.3.12 Divulgação e comunicação aos utilizadores finais

É uma tendência comum nos desenvolvimentos do quadro de qualificações a nível internacional que os utilizadores finais dos sistemas não estejam no topo da lista. Embora esta abordagem possa ser explicada, em certa medida, pela natureza abstracta das políticas desenvolvidas, continua a ser uma fraqueza em todo o mundo. Utilizadores tais como estudantes, empregadores, fornecedores de educação e formação, conselheiros de orientação profissional, agências de emprego e recrutamento, precisam em última análise de encontrar os sistemas de qualificações úteis e acessíveis, pelo menos ao nível em que interagem com os mesmos. As respostas ao inquérito online realçaram ainda mais este ponto, uma vez que muito poucos países comunicam com estudantes, prestadores de formação, organismos profissionais e mesmo empregadores. A segmentação entre os organismos responsáveis pela gestão dos quadros de qualificações daqueles que supervisionam a implementação e os beneficiários Arnesen, 2010 é útil e fornece uma base para os ministérios e agências de qualificações desenvolverem estratégias de comunicação estratificadas. A categorização precoce dos quadros de qualificações como sendo reformadores, transformadores ou comunicantes (Raffe, 2013) também é útil a ter em mente, e seria de esperar que esta última categoria tivesse um enfoque muito mais claro no utilizador final. A crescente tendência para plataformas online e a utilização de ferramentas digitais pode ajudar ainda mais neste sentido. Mesmo o processo ACQF até à data tem demonstrado as fraquezas significativas nesta área.

## 3.4 Mapeamento dos RQFs em África

### 3.4.1 Introdução

Os RQFs não seguem necessariamente a mesma lógica em termos de bases jurídicas e políticas que os NQFs. Os exemplos regionais analisados no estudo de mapeamento incluem a ECOWAS (UNESCO, 2013), onde os marcos políticos visam a harmonização dos NQFs e a aprovação de instrumentos regionais por parte dos futuros países. Na EAC (EAC, 2018; EAC & UNESCO, 2019) foram encontrados exemplos de documentos de discussão.

A SADC foi considerada a mais avançada (Comité Técnico de Certificação e Acreditação da SADC, 2018), com um instrumento legal abrangente que orienta o desenvolvimento e implementação do RQF da SADC, nomeadamente o Protocolo da SADC sobre Educação e Formação (1997-2020). O protocolo promove a comparabilidade de normas, mobilidade e portabilidade de qualificações em toda a região, a fim de facilitar a mobilidade de estudantes, trabalhadores e serviços educativos. A SADC reconhece que a migração e a circulação de pessoas



para oportunidades de emprego ou educação é inevitável na integração e cooperação da região. Os instrumentos políticos da SADC que apoiam um ambiente apropriado de mobilidade de qualificações e livre circulação de mão-de-obra incluem o Protocolo sobre Facilitação da Circulação de Pessoas (2005), não em vigor devido a preocupações de segurança dos estados membros da SADC e o Quadro de Política de Migração Laboral. O Quadro de Política de Migração Laboral apela à “harmonização e reconhecimento da educação e formação, entre outros, para facilitar e gerir a migração na região”. O Protocolo sobre o Comércio de Serviços (artigo 7) 2012, atualizado em março de 2017, apela ao reconhecimento mútuo das qualificações para os serviços profissionais.

Na EAC, um quadro regional de qualificações (EAQFHE) foi adotado em abril de 2015, com base no tratado que estabelece a EAC, e no Protocolo sobre o Mercado Comum da Comunidade da África Oriental (PEACCM). O EAQFHE refere-se especificamente ao artigo 102 do Tratado da EAC, que tem quatro pilares de integração, um dos quais é o Protocolo sobre o Mercado Comum. O artigo 102 do Tratado baseia-se principalmente no compromisso de cooperar na educação e formação, sendo assim a base para a harmonização e desenvolvimento destes quadros regionais. O artigo 11 do tratado estabelece que a mobilidade dos profissionais no seio da comunidade da África Oriental precisa de ser facilitada. Para facilitar a mobilidade dos profissionais na EAC, os Estados parceiros comprometeram-se a assinar um acordo de reconhecimento mútuo entre as autoridades competentes que regulamentam as diferentes profissões. Até 2019 tinham sido assinados acordos de reconhecimento mútuo para contabilistas, arquitectos, engenheiros e veterinários. Foram concluídas as negociações de acordos de reconhecimento mútuo para inspetores fundiários e defensores da África Oriental, que aguardavam a assinatura quando este estudo foi concluído. Desde então, foi realizado um estudo sobre a eficácia dos acordos de reconhecimento mútuo. Foram marcadas para o início reuniões de sensibilização para o acordo de reconhecimento mútuo para farmacêuticos. As negociações para os farmacêuticos tiveram início em 2017 e estão em curso.

Atualmente 19 países são membros do CAMES<sup>10</sup>, uma instituição intergovernamental para a harmonização de políticas e integração dos sistemas de ensino superior da África Ocidental e Central e do Oceano Índico. As atividades do CAMES são apoiadas por uma política regional de garantia de qualidade, da qual o CAMES é o único depositário para a harmonização e integração dos sistemas de ensino superior no seu espaço. Isto não impede os estados membros de terem os seus próprios sistemas de garantia de qualidade, apoiados por políticas e requisitos nacionais. CAMES é uma agência regional de garantia da qualidade e acreditação e supervisiona um programa de reconhecimento e equivalência de diplomas<sup>11</sup>. Dos nove programas CAMES atuais, quatro estão diretamente relacionados com quadros de qualificações: 1) Programa de reconhecimento e equivalência de diplomas (PRED); 2) Comitês Consultivos Inter-Africanos (CCI); 3) Exame competitivo; e 4) Programa de Garantia de Qualidade (PAQ).

### 3.4.2 Gestão e supervisão dos RQFs em África

Os mecanismos de gestão e supervisão dos RQF diferem largamente dos utilizados para os NQFs. Como exemplo, a Comissão da ECOWAS, em cooperação com a UNESCO, está a propor uma nova iniciativa para reforçar as capacidades dos países da ECOWAS para reformar os sistemas de

10 Os atuais membros do CAMES incluem: Benim, Burkina Faso, Burundi, Camarões, República Centro Africana, Chade, Congo, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Guiné Equatorial, Gabão, Guiné, Guiné-Bissau, Madagáscar, Mali, Níger, Ruanda, Senegal e Togo.

11 O registo dos programas de ensino superior (diplomas) africanos reconhecidos pelo CAMES é mantido aqui.

qualificações, adotando simultaneamente uma perspectiva combinada nacional e regional. Peritos e ministérios do ensino superior estão a considerar medidas para o desenvolvimento e implementação de um organismo regional do RQF. A gestão implicará a criação de registos a nível regional e nacional para facilidade de referência. O envolvimento das partes interessadas na construção do RQF da ECOWAS será fundamental para definir a sua visão, papéis e funções, bem como o trabalho em rede dos países. As perspectivas são boas tal como a política da ECOWAS sobre os NQFs e o RQF tem sido uma das prioridades dos ministros da ECOWAS responsáveis pela educação desde a reunião ministerial de 2002 que teve lugar em Dakar, Senegal 2003, onde foram adotados e publicados dois documentos, o Protocolo sobre Educação e Formação e o seu anexo a Equivalência de Certificados. Mais recentemente, os ministros da Educação da ECOWAS adotaram as diretrizes e o roteiro para o RQF da ECOWAS em outubro de 2012.

Na EAC, a responsabilidade pela supervisão da coordenação da operacionalização do Espaço Comum do Ensino Superior cabe ao Conselho de Ministros da EAC. O mandato global sobre a implementação do RQF é assegurado pelo IUCEA, especialmente pelo objetivo Departamento de Garantia de Qualidade e Quadro de Qualificações. O IUCEA é o órgão de custódia e de governo, delegado pela EAC. Os principais interessados do EAQFHE são os organismos de ensino superior nos estados membros, e os respetivos ministérios da educação. Cada Estado da EAC designa um ponto de coordenação nacional. As funções do IUCEA são:

1. Reunir representantes das autoridades nacionais e outros interessados para constituir um comité do EAQFHE
2. Lançar as bases para o estabelecimento de um sistema sustentável de gestão das qualificações da EAC
3. Continuar a criar e a criar confiança nas qualificações a nível nacional e regional
4. Desenvolver estruturas de percursos que permitam o acesso a qualificações que contribuam para a aquisição de aptidões e competências
5. Alinhar o EAQFHE com as qualificações internacionais para melhorar a mobilidade nacional e internacional
6. Reforçar o quadro regulamentar nacional e a garantia de qualidade da educação e formação para a implementação a nível regional.

A monitorização da EAC RQF está a ser feita pelo IUCEA e reportada à EAC. O sistema de monitorização utiliza um quadro de pontuação, que abrange uma série de ações que a EAC está a realizar e que são partilhadas com representantes dos estados parceiros.

Como referido na secção anterior, a SADC tem vindo a desenvolver há muitos anos um RQF, supervisionado pelo Conselho de Ministros e ministros responsáveis pela educação e formação da SADC. O Comité Técnico de Certificação e Acreditação (TCCA) e o Comité Executivo do TCCA e uma unidade de implementação (ainda por estabelecer) são as principais estruturas de governação para a implementação do RQF da SADC. O TCCA é uma estrutura técnica/organismo consultivo composto por representantes da certificação nacional, quadros e sistemas de acreditação/qualificações nacionais em todos os estados membros, e representantes de parceiros e instituições técnicas regionais e internacionais como a UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho e a Associação das Universidades Regionais da África Austral (SARUA). O TCCA está mandatado para desenvolver e recomendar aos ministros da SADC responsáveis pela educação e formação, orientações políticas regionais, instrumentos, estruturas,

procedimentos e assuntos relacionados que facilitem a comparabilidade, harmonização, entendimento comum da acreditação e certificação de qualificações para melhorar a mobilidade de estudantes e trabalhadores na SADC, bem como o acompanhamento da implementação do RQF da SADC. Além disso, estabelece grupos temáticos e subgrupos de trabalho de peritos identificados com base na sua relevância comparativa para a tarefa a empreender para a implementação do RQF da SADC, conforme necessário. Para além do mais, estabelece parcerias com parceiros e instituições regionais, continentais e internacionais como recursos técnicos para a implementação do RQF da SADC. atualmente, foram estabelecidos dois subgrupos de trabalho: o Comité Executivo do TCCA, para monitorizar o progresso e recomendar medidas correctivas para a implementação das decisões do TCCA entre reuniões, bem como a Rede de Verificação de Qualificações da SADC (SADCQVN), que é uma rede de peritos que verifica as qualificações nacionais e estrangeiras em todos os estados membros da SADC para promover a verificação rápida, inovadora e rentável das qualificações; construindo credibilidade e confiança nas qualificações produzidas e utilizadas na região.

No que diz respeito à implementação do sistema LMD, o CAMES desempenha um papel de apoio, aconselhamento e monitorização. É de notar, contudo, que nem todos os países membros do CAMES estão ao mesmo nível na implementação do sistema LMD; os países da África Ocidental são mais avançados do que os da África Central.

### 3.4.3 Âmbito dos RQFs em África

Em outubro de 2012, os ministros da educação adotaram as diretrizes e o roteiro anexos ao relatório apoiado pela UNESCO sobre o desenvolvimento dos NQFs e do RQF na região da ECOWAS. O relatório de mapeamento ACQF revela a existência de cinco estados membros na região da ECOWAS que desenvolveram e implementaram ou estão em vias de desenvolver um NQF. São eles a Nigéria, a Gâmbia, o Senegal, o Gana e Cabo Verde. Além disso, ao longo dos anos, muitos países da sub-região da ECOWAS desenvolveram políticas e estratégias destinadas a reforçar as suas instituições TVET e programas de desenvolvimento de competências. A aquisição de competências empregáveis, particularmente pelos jovens, é vista como um pré-requisito para a entrada em empregos remunerados e para a obtenção de meios de subsistência sustentáveis. A nível nacional, uma mão-de-obra qualificada é um importante motor do crescimento económico. A TVET tem, portanto, assumido alguma proeminência na agenda dos recursos humanos e do desenvolvimento económico em muitos países da região e em África como um todo. A cooperação regional de âmbito setorial específico sobre certificação de competências profissionais teve início, tal como ilustrado pelo regime de certificação regional de competências energéticas sustentáveis, sob a égide do Centro de Energias Renováveis e Eficiência Energética da ECOWAS.

O primeiro RQF a ser desenvolvido pela EAC é o EAQFHE de oito níveis. Este quadro foi desenvolvido em 2015 pelo IUCEA, com financiamento da Agência Sueca de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. O EAQFHE “relaciona os sistemas nacionais de qualificações do Estado parceiro da EAC com um quadro de referência comum da EAC”. Afirma também ser um “ponto de referência independente”, com o objetivo de “desenvolver a confiança entre os diferentes intervenientes” na região (Kerre, sem data). A sua finalidade declarada é que “o EAQFHE fornece o conjunto de políticas, objetivos e informações centrais para a organização, gestão, implementação e disposições de monitorização do quadro de qualificações”. Foi observado que a partir de 2020 a EAC iniciou um processo de desenvolvimento de um quadro de qualificações TVET, com a assistência da Agência Suíça para o Desenvolvimento e Cooperação e

do Banco Mundial. Estão também em curso planos para o desenvolvimento de um quadro de qualificações para a formação de professores para a região (Jowi, 2020).

O RQF da SADC foi estabelecido como um quadro de referência de dez níveis em 2011, com um portal de qualificações (atualmente ainda não totalmente funcional) e diretrizes de garantia de qualidade:

O SADCQF é um mecanismo regional de comparabilidade e reconhecimento de qualificações completas, transferência de créditos, criação de normas regionais e facilitação da garantia de qualidade. Consiste num conjunto de princípios, práticas, procedimentos e terminologia normalizada acordados, destinados a: assegurar a comparabilidade efetiva de qualificações e créditos em toda a SADC, facilitar o reconhecimento mútuo de qualificações entre os estados membros, harmonizar qualificações, e criar normas regionais aceitáveis (Secretariado da SADC, 2017b, p. 4).

O RQF da SADC fornece descritores de nível para cada um dos dez níveis do RQF da SADC com base em resultados de aprendizagem com três domínios de conhecimento, competências, autonomia e responsabilidade. O seu âmbito baseia-se no princípio da inclusão que abrange todas as formas, tipos, níveis e categorias de educação e formação. Isto inclui aprendizagem fora da escola, formal, não formal e informal; ensino geral; ensino e formação técnica e profissional; ensino superior e vários modos de aprendizagem, tais como presencial, à distância e online. O RQF da SADC serve como mecanismo regional de comparabilidade e reconhecimento de qualificações completas, acumulação de créditos e transferências, criação de padrões regionais e promoção da garantia de qualidade dentro e fora da região, com base na confiança mútua. O objetivo é permitir uma circulação mais fácil de estudantes e trabalhadores, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida dentro da região e internacionalmente. O objetivo final é assegurar a disponibilidade de recursos humanos qualificados e com formação relevante para o desenvolvimento sócio-económico sustentável. O RQF da SADC destina-se a facilitar a implementação da *Convenção Revisada sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e Outras Qualificações Académicas no Ensino Superior nos Estados Africanos* (Convenção de Adis), adotada a 12 de Dezembro de 2014 em Adis Abeba (UNESCO, 2014c). A convenção estabelece um quadro legal para a avaliação justa e transparente das qualificações do ensino superior na região africana para facilitar a cooperação e intercâmbio inter-universitário através da mobilidade de estudantes, investigadores e docentes.

#### 3.4.4 Garantia de qualidade e RQFs em África

A garantia de qualidade a nível regional é notavelmente diferente da exigida a nível nacional. A nível regional da ECOWAS, têm sido feitos esforços para validar o documento de enquadramento da ECOWAS sobre Reconhecimento e Equivalência de Graus e os seus critérios de referência. Peritos na região também se reuniram para debater o caminho a seguir com o apoio da UNESCO e da Associação das Universidades Africanas (AAU). O quadro oferecerá uma grelha para analisar e reconhecer qualificações estrangeiras a nível regional e nacional, com a colaboração de agências designadas e em alinhamento com instrumentos continentais como a Convenção de Adis (UNESCO, 2014c) e a Zona Continental Africana de Comércio Livre (AfCFTA) (AUC, 2019b).

A garantia de qualidade das qualificações na EAC é feita a diferentes níveis: a nível institucional (universidades, institutos de ensino superior) e a nível nacional através das autoridades de

garantia de qualidade (Jowi, 2020). Por exemplo, para o Quênia, a CUE é responsável pela garantia de qualidade e regulamentação do setor do ensino superior. Existem agências semelhantes nos outros Estados parceiros com mandatos semelhantes. Para a coordenação e harmonização de políticas e práticas, o IUCEA trabalha em estreita colaboração com estas agências. Outros níveis de educação, como a TVET, têm diferentes agências responsáveis pela garantia de qualidade e regulamentação do setor. Embora o EAQFHE não tenha competências no domínio da garantia de qualidade das qualificações, trabalha em estreita colaboração com o Quadro de Garantia de Qualidade da EAC, sob a égide do Espaço Comum do Ensino Superior EAC. O sistema de garantia de qualidade para promover a comparabilidade dos sistemas educativos, melhorar a qualidade do ensino e manter padrões internacionais que tornariam o sistema competitivo a nível regional e internacional foi sugerido.

A região da SADC tem conhecimento da importância de um sistema robusto e eficaz de mecanismos de garantia de qualidade na oferta de educação e formação para assegurar a confiança e credibilidade das qualificações. O RQF da SADC é apoiado por diretrizes regionais de garantia de qualidade, que estabelecem princípios e normas tanto para os sistemas e mecanismos internos como externos de garantia de qualidade.

### 3.4.5 Referenciação e alinhamento

O baixo número de respostas à questão da referência/alinhamento do RQF no inquérito online revela que o conceito não é uma prioridade para a maioria dos países, exceto para os membros do RQF na fase operacional, tais como o RQF da SADC e o EAQFHE, que estão mais avançados na implementação:

- Os NQFs de alguns estados membros da SADC foram referidos ao RQF da SADC (África do Sul e Seychelles concluíram e Maurícia está muito avançada no processo).
- Um país (Quênia) relatou que o seu NQF foi formalmente referenciado ao quadro regional de qualificação (EAQFHE). O EAQFHE é um instrumento genérico para a região sobre o qual os quadros nacionais dos Estados parceiros estão ancorados com o objetivo de harmonização e sincronização da educação e dos sistemas e qualificações alcançados na comunidade. O quadro de dez níveis queniano, contudo, na prática não considera o quadro regional, e o organismo regional para o Ensino Superior (IUCEA) não tem o poder de “fazer cumprir” a referência.

Em 2016, a região através do TCCA da SADC adotou o alinhamento em vez da referenciação como uma metodologia viável para ligar e comparar os descritores de nível dos NQFs com os do RQF da SADC, devido às limitações de recursos (técnicos, financeiros e institucionais) para a implementação do RQF da SADC (TCCA da SADC, 2017). A referência requer um processo que inclua todas as partes interessadas em exercícios técnicos e sociais que permitam o escrutínio objetivo e externo dos sistemas nacionais de educação, exigindo assim recursos adequados (financeiros, técnicos e institucionais) (Secretariado da SADC, 2017b, p. 18). Foi desenvolvida uma diretriz para o alinhamento que contém os critérios e passos para o processo de alinhamento (exercício de auto-avaliação) e o processo de adjudicação.

O plano de alinhamento dos NQFs para o RQF da SADC consiste em duas fases, uma fase piloto de países e uma implementação para o resto dos estados membros da SADC com base na sua prontidão. São realizados workshops de aprendizagem entre pares e de desenvolvimento de capacidades para ajudar os países no processo. Oito países (Botswana, Eswatini, Lesoto, Maurícias, Namíbia, Seychelles, África do Sul e Zâmbia) concordaram em fazer parte da fase-

piloto de alinhamento dos seus NQF com o RQF da SADC em 2017. Angola, República Democrática do Congo e Zimbabué aderiram em 2019. A partir de junho de 2020, dois estados membros, nomeadamente as Seychelles (Autoridade de Qualificação das Seychelles, 2020) e a África do Sul (SAQA, 2020), completaram o alinhamento dos seus NQFs com o RQF da SADC. As Maurícias (Autoridade de Qualificação das Maurícias, 2020) desenvolveu um relatório de alinhamento bem avançado e os outros estão em várias fases de alinhamento dos seus NQFs com o RQF da SADC.

A EAC adotou uma abordagem passo a passo, desenvolvendo primeiro um quadro para as qualificações do ensino superior. A tomada de consciência de que um quadro do ensino superior precisava de estar ligado a outras qualificações levou o IUCEA a desenvolver um quadro completo de oito níveis de qualificações. O IUCEA carece da capacidade e do estatuto para comercializar e implementar o quadro, pelo que continua a ser uma iniciativa bastante isolada.

### 3.5 Análise de uma amostra de descritores de nível dos NQFs e RQFs em África

No Capítulo 2, após uma revisão específica da metodologia utilizada no caso dos descritores de nível RQF da SADC (Keevy et al., 2017), foi proposto que uma amostra mais vasta de descritores de nível disponíveis dos NQFs e RQF em África fosse revista de forma semelhante. Esta secção examina os descritores de nível de Cabo Verde, Gâmbia, Senegal, Egito, Botswana, Marrocos, Moçambique e Gana, bem como da SADC e da EAC.

#### 3.5.1 Revisão qualitativa

O Quadro de Qualificações de Competências **Gambiano** (GSQF) consiste em cinco níveis de qualificações, o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais do **Senegal** (NVQF) tem cinco níveis de qualificações e o Quadro Nacional de Qualificações de Ensino e Formação Técnica e Profissional do **Gana** (NTVETQF) ao abrigo da Lei do Conselho de Ensino e Formação Técnica e Profissional (COTVET), tem um quadro de oito níveis adaptado às realidades do seu sistema de ensino e força de trabalho.

O Quadro de Reconhecimento e Equivalência de Certificados do Ensino Superior da ECOWAS (ver UNESCO, 2013) é trazido para a análise dos países da África Ocidental pela sua relevância para os diplomas universitários e títulos profissionais pós-secundários.

O NQF de **Cabo Verde** tem oito níveis que foram definidos por descritores, combinando três domínios de aprendizagem, conhecimento, competências e responsabilidade e autonomia, e é também inclusivo e abrangente, abrangendo qualificações do ensino básico, secundário e superior, bem como processos de validação, reconhecimento e certificação de competências obtidas através da aprendizagem não formal e aprendizagem informal.

**Tabela 24:** Progressão no NQF global de Cabo Verde (extrato dos níveis 1-4)

Nível	Conhecimento	Habilidades	Responsabilidade e autonomia
<b>1</b>	Conhecimentos gerais básicos aplicados a um conjunto limitado e definido de atividades.	Competências operacionais básicas necessárias para realizar tarefas simples e rotineiras.	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado, com responsabilidade pelo seu próprio desempenho.
<b>2</b>	Conhecimentos operacionais básicos de um campo de trabalho ou estudo. Expressa ideias e conceitos através de comunicação verbal e escrita eficaz.	Competências cognitivas e práticas básicas necessárias para utilizar a informação relevante a fim de realizar tarefas e resolver problemas de rotina utilizando regras e ferramentas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão com algum grau de autonomia. Demonstrar capacidade para executar certas tarefas independentes em certas oportunidades estruturadas com níveis intermédios de apoio e direção.
<b>3</b>	Conhecimento de fatos, princípios, processos e conceitos gerais, num campo de trabalho ou estudo, e com compreensão de certos elementos teóricos e técnicos de processos, materiais e terminologia básica.	Uma gama de competências cognitivas e práticas necessárias para realizar tarefas e resolver problemas através da seleção e aplicação de métodos básicos, ferramentas, materiais e informação. Fornece apoio técnico para a resolução de problemas específicos.	Assume a responsabilidade de executar tarefas de forma independente numa área de trabalho ou estudo quando são necessárias decisões ou iniciativas simples. Trabalhar eficazmente com outros, como membro de um grupo e assumir responsabilidade limitada por outros em pequenas equipas e grupos de trabalho. Requer apoio, direção e supervisão em situações desconhecidas. Adapta o próprio comportamento às circunstâncias na resolução de problemas.
<b>4</b>	Conhecimentos fatuais e teóricos em contextos amplos dentro de um campo de trabalho ou estudo, relevantes para a função.	Uma gama de competências cognitivas e práticas necessárias para gerar soluções para problemas específicos num campo de trabalho ou de estudo. Gerir a própria atividade no quadro de orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de mudança.	Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo certas responsabilidades em termos de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo e trabalho. Assumir a responsabilidade pelos próprios resultados/resultados no trabalho e situações de aprendizagem semi-estruturadas. Trabalhar de forma independente quando são necessárias decisões imediatas com determinada iniciativa. Definir objetivos e metas próprias de acordo com os objetivos da organização e gerir eficazmente o tempo.

O NQF de Cabo Verde abrange todos os tipos de educação, formação e qualificações, desde o ensino escolar até ao académico, profissional e vocacional, tornando-o um quadro de qualificações abrangente. Isto implica à força indicadores ou descritores complexos e multicamadas que identificam separadamente os resultados de aprendizagem esperados para os domínios de aprendizagem. Os níveis são então definidos no seu conteúdo genérico, independentemente dos setores económicos. Se, no caso de quadros abrangentes, prevalecer um tratamento distinto dos domínios de aprendizagem, esta abordagem pode não corresponder à realidade das avaliações dos contextos de trabalho ou estudo em que a realização de atividades implica agregar domínios de aprendizagem e demonstrar “competência”. Significa a utilização de uma combinação de conhecimentos, competências, aptidões, metodologias, procedimentos e atitudes adquiridos por um indivíduo que podem ser avaliados num determinado contexto (Charraud, 2012).

Nos casos de NVQFs, são apresentados como subquadros, como na Gâmbia, Gana e Senegal. A linguagem e a engenharia não são as mesmas que no EQF e em Cabo Verde. Nas Tabelas 25 e 26, os descritores de nível são adaptados para descrever os resultados da aprendizagem profissional, e para se concentrarem mais na competência<sup>12</sup>. Por outras palavras, são baseadas na competência. Assim, os descritores de nível combinam resultados de aprendizagem e competências, enquanto que as competências descrevem capacidades para demonstrar aquisições como resultado da aprendizagem.

**Tabela 25:** Progressão do Nível 1 para o 4: Casos NVQF de A Gâmbia e Senegal

Nível	A Gâmbia	Senegal
1	Competência para executar uma gama limitada de atividades de trabalho enquanto se trabalha sob supervisão, por exemplo, trabalhador formado	Corresponde à qualificação necessária para o exercício da atividade profissional de um trabalhador, demonstrando competências
2	Competência para executar tarefas de rotina e algumas tarefas não rotineiras sob orientação e supervisão mínimas, por exemplo, trabalhador qualificado	Corresponde a uma qualificação como técnico, que envolve um trabalho realizado independentemente ou que envolve responsabilidades de supervisão e coordenação, exigindo conhecimentos e compreensão
3	Competência para executar tarefas associadas a trabalhos qualificados de rotina e de natureza complexa, por vezes com funções de supervisão, por exemplo, chefe de equipa	Corresponde a uma qualificação de técnico superior com conhecimentos e capacidades de nível superior que exigem a utilização de ferramentas científicas complexas, e competências de supervisão
4	Competência para executar competências de gestão e análise e/ou competências especializadas associadas a trabalhos que não são rotineiros, por exemplo, gestor intermédio/trabalhador profissional	Corresponde a uma qualificação como técnico, que envolve um trabalho realizado independentemente ou que envolve responsabilidades de supervisão e coordenação, exigindo conhecimentos e compreensão

A inter-relação entre resultados de aprendizagem e competências é melhor ilustrada nos quadros

12 Por “competência” entende-se a capacidade comprovada de utilizar conhecimentos, aptidões e capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações de trabalho ou de estudo e no desenvolvimento profissional e pessoal. No contexto do EQF, a competência é descrita em termos de responsabilidade e autonomia. EQF



A inter-relação entre resultados de aprendizagem e competências é melhor ilustrada nos quadros de qualificações da **Gâmbia** e do **Senegal**, mas falta-lhes força e clareza porque o processo de “hibridação” (Keevy & Chakroun, 2015) ou combinação carece de densidade para satisfazer os requisitos de uma pessoa qualificada. De acordo com a definição da Comissão Nacional da Certificação Profissional (Commission Nationale de la Certification Professionnelle), diz-se que uma pessoa é ‘qualificada’ quando demonstrou um conjunto de conhecimentos, *know-how* e competências que lhe permitem realizar uma combinação de atividades num contexto profissional amplo, a um nível definido de responsabilidade e autonomia (Charraud, 2012).

O NTVETQF do **Gana** caracteriza-se pela tentativa de tratar de forma distinta os domínios de aprendizagem. Por conseguinte, tendem a ser bastante detalhados, porque serão utilizados para uma série de fins relacionados com os aspetos práticos do emprego, planeamento de carreiras,

**Tabela 26:** Progressão do nível 1 ao 4: caso do NTVETQF do Gana

Nível	Qualificação / Situação	Conhecimento (ou seja, permite aos estudantes...)	Aptidões e atitudes
1	Proficiência I/ Informal/ não-formal	-	Requer competências básicas de comércio e artesanato e a capacidade de executar tarefas rotineiras e previsíveis Requer uma supervisão atenta Requer testes práticos e orais para a qualificação
2	Proficiência II/ Informal/ não-formal	Demonstrar competências básicas de numeracia, literária e informática: por exemplo, executar uma gama limitada de tarefas simples de processamento de dados	Confirma a competência no manuseamento de ferramentas manuais e componentes de máquinas Requer o desempenho de atividades variadas que são de rotina, previsíveis e não complexas por natureza Requer supervisão limitada
3	Certificado I/ Formal	Demonstrar uma ampla base de conhecimentos incorporando alguns conceitos técnicos Demonstrar competências básicas de numeracia, literacia e informática	Requer uma vasta gama de competências técnicas São aplicados numa variedade de contextos familiares e complexos com supervisão mínima Requer colaboração com outros membros de uma equipa
4	Certificado II/ Formal	Demonstrar base de conhecimentos especializados com profundidade substancial na(s) área(s) de estudo Analisar e interpretar uma série de dados e ser capaz de determinar e comunicar métodos e procedimentos apropriados e resultados de forma precisa e fiável para lidar com uma vasta gama de problemas	Exige conhecimentos especializados de competência em diferentes tarefas em contextos variados Requer competências técnicas e/ou de supervisão amplas e especializadas, que são empregadas em diferentes contextos Requer a capacidade de adaptar e aplicar conhecimentos e competências a contextos específicos numa vasta gama de atividades de trabalho Requer supervisão mínima

resumidas ou generalizadas ou descrições de funções. Ao mesmo tempo, os descritores de nível parecem exceder os quadros de qualificação ‘parciais’ concebidos para incluir apenas qualificações profissionais ou do ensino superior, para alcançar os limites dos quadros internacionais e dos meta quadros como o EQF (Raffe, 2009).

**Tabela 27:** Quadro para o reconhecimento e equivalência de certificados na região da ECOWAS

Qualificação	Sistema francófono	Sistema anglófono	Sistema lusófono
PhD	Doctorat Unique/ Université (LMD) Doutoramento em todas as áreas incluindo medicina, farmácia, odontologia, etc.	Doutoramento em todas as áreas, incluindo medicina, farmácia, odontologia, etc.	Doutoramento em todos os campos Incluindo medicina, farmácia, odontologia, etc.
Profissional qualificação e não doutoramento	Doctorat Medicine* Doctorat Pharmacie* Doutorat Odontostomatologie* Doutorat Vétérinaire*	Médicos* Médicos veterinários* Dentistas* Farmacêuticos,* etc.	Médicos* Médicos veterinários* Dentistas* Farmacêuticos,* etc.
	Ciclo Doctorat De 3ème**		
Mestrado	Mestrado (LMD)	Mestrado em todos os campos (MA, MSC, LLM, MBA, etc.)	Mestrado em todas as áreas (MA, MSC, LLM, etc.)
	Mestrado em todos os campos		
	Ingénieur/Profissional		
	DESS para o emprego		
	DEA para a progressão académica e ensino na Universidade		
Bachelor	Licença (LMD)	Bacharelato em todos campos: BA/ BSc, LLB, HND, etc.	Licenciatura em todos os campos: BA, BSc, LLB, etc.
	Maîtrise/DTS/ Técnica de Ingénieur		
Intermediário	DUT/ BTS/ DEUG, DUJL, DUES (2 anos)	Diploma Nacional, NCE ou qualquer Equivalência (2 anos)	Bacharelato (2 anos)
Requisitos Mínimos de Entrada para o Ensino Superior	Baccalauréat (General/ Technique/ Professionnel	WAEC/ O-LEVEL/ WASC/ NECO/NABTEB/IJMB	Diploma de ensino secundário (12º ano)

Fonte: Relatório da Reunião de Peritos da ECOWAS, Lomé, Dezembro de 2019

Notas: \* Estes doutoramentos são cursos profissionais e não equivalentes ao doutoramento. É necessário fazer cursos adicionais para obter o doutoramento académico.

\*\* O Ciclo de Doutoramento de 3ème foi substituído pelo Doutoramento Único devido a reformas do LMD. É um tema de debate uma vez que se diz ser inferior ao doutoramento mas superior ao grau de mestrado. Por conseguinte, foi acordado que não se trata de um doutoramento formal.

Finalmente, os esforços da ECOWAS para dotar a região da África Ocidental de um RQF foram até agora conclusivos para o subsetor do ensino superior com o objetivo de fazer cumprir o sistema LMD, no qual as qualificações são atribuídas principalmente por “resultados de aprendizagem” cumulativos satisfatórios, e não por demonstração de resultados de aprendizagem. O sistema LMD não está estruturado de modo a abranger os outros diplomas terciários concedidos, tais como o Diplome Universitaire de Technologie, o diploma de engenharia e os doutoramentos para exercer medicina e ciências da saúde (Guèye, 2019). No entanto, o quadro a seguir apresentado compensa esta falta e dá uma visão global do conjunto de qualificações pós-secundárias.

As convergências destacam-se claramente na definição de descritores de nível NVQF. Estas derivam do fato de todos os países estudados associarem os níveis de competência ao grau de autonomia e responsabilidade que se espera que um indivíduo demonstre como resultado de ter adquirido uma qualificação a um determinado nível. No caso, a amplitude da supervisão varia do máximo ao mínimo, uma vez que cada vez mais autonomia e responsabilidade são concedidas ao indivíduo.

Não se espera autonomia e responsabilidade de, nem são concedidas a indivíduos de Nível 1. São apenas “trabalhadores formados” sob supervisão “próxima”. A supervisão diminui à medida que os níveis de qualificação aumentam. Além disso, os descritores de nível refletem competências que aumentam para corresponder às complexidades crescentes das tarefas, e exigem uma autonomia, responsabilidade e responsabilização cada vez maiores, como mostra a Figura 12.

**Figura 12:** Evolução na competência e autonomia entre níveis



As divergências na língua e nos descritores de nível utilizados nos diferentes tipos de quadros de qualificações resultam em diferenças na forma como os resultados da aprendizagem são definidos e descritos. No Senegal, na Gâmbia e no Gana, os níveis de aprendizagem qualificada são descritos de forma semelhante e os domínios de aprendizagem são abordados de forma variável. O NTVETQF ganês está estruturado para acomodar conhecimentos académicos e aquisição de competências profissionais, enquanto que o Senegal e a Gâmbia colocam a ênfase na competência.

O princípio da hierarquia de níveis é observado em todos os países e a utilização dos conceitos de conhecimento, aptidões e competência nos descritores de níveis alinha-se com as tendências internacionais:

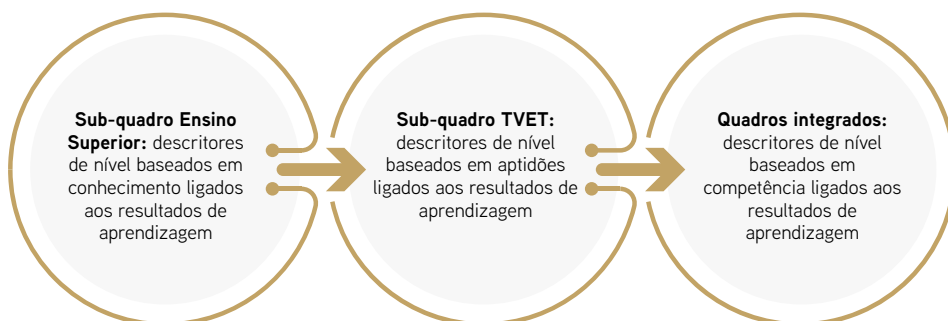
A proeminência do termo “competência” no discurso internacional do ensino e formação reflete as tendências na ligação dos sistemas de ensino e formação com o mercado de trabalho, e o enfoque político na empregabilidade (Keevy & Chakroun, 2015, p. 41).

A análise dos quatro NQF na região da ECOWAS ilustra uma tendência emergente no estabelecimento de descritores de nível para os quadros nacionais de qualificações profissionais. São baseados na competência e requerem considerações sobre o local de trabalho e a posição. Tentam também responder a imperativos socioeconômicos. A sua substância e engenharia apelam ao diálogo social entre todos os interessados, incluindo o mundo laboral e os representantes dos trabalhadores, em virtude dos contextos e leis de orientação dos países. Estas leis visam promover a TVET, como é o caso no Senegal com a Lei 2004-37 (2004) que “tem em conta tanto a aquisição de competências em resultado da demonstração de resultados de aprendizagem como a satisfação da procura do mercado de trabalho”.

Por um lado, a nomenclatura dos descritores de nível, o alcance e a engenharia acumulam-se na definição dos resultados da aprendizagem, qualquer que seja o modo ou o contexto da aprendizagem. Por outro lado, os descritores de nível estabelecem padrões de referência em relação aos quais vários resultados de aprendizagem podem ser avaliados. Surge a complexidade dos descritores de nível na tentativa de refletir a combinação de diferentes domínios de aprendizagem, na sua maioria conhecimentos, aptidões e competências, quando estes se estabelecem como baseados na competência. A natureza agregada da competência pode não ser suficiente para compensar e tornar todas as aquisições de aprendizagem de conhecimentos e aptidões aplicadas em contexto. É aí que reside a fraqueza, em certa medida, no que diz respeito ao quadro de qualificações do Senegal e, em maior medida, na análise da Gambiana.

A Figura 13 indica três tipos de qualificações, dependendo da sua propensão para os domínios de aprendizagem na definição de descritores de nível (baseados no conhecimento ou baseados nas competências), ou de como os domínios se misturam (baseados nas competências): (i) Subquadros do Ensino Superior, (ii) Subquadros NVQF e (iii) Quadros de qualificações compreensivos.

**Figura 13:** Três tipos de quadros de qualificações e seus domínios de aprendizagem



Cada um dos quadros acima mencionados tem os seus pontos fortes e fracos. Nos subquadros ‘acadêmicos’ do ensino superior, a hierarquia de diplomas, graus e títulos considera os resultados da aprendizagem baseada em competências. Se o inverso ocorrer, os diplomas e graus são rotulados como ‘profissionais’. Os NVQF como os da Gâmbia e do Senegal carecem de densidade para levar plenamente a natureza agregada de competência, tal como definida pelo Glossário EQF. O Gana é um exemplo típico de um abrangente NTVETQF para contextos académicos, profissionais e profissionais. Finalmente, em relação às qualificações genéricas e abrangentes como o EQF e o NQF de Cabo Verde, embora os seus descritores de nível baseados na competência se relacionem com os resultados da aprendizagem, categorizam os resultados da aprendizagem de acordo com os domínios de aprendizagem. Esta abordagem pode reduzir a posição global de competência na engenharia e implementação de quadros de qualificações, embora forneça um conjunto de construções contra as quais as expectativas da unidade “resultados de aprendizagem” e “critérios de avaliação” podem ser comparadas, como já foi dito anteriormente. Outra possível advertência que pode resultar de quadros abrangentes como o NQF de Cabo Verde e o EQF relaciona-se com quadros de qualificações setoriais que se interligam com eles ou a eles se referem para apoiar o seu desenvolvimento.

A presente análise revela tendências emergentes e novas abordagens no desenvolvimento dos NQFs nos países estudados. A linguagem, nomenclatura e engenharia dos descritores de nível diferem de um país para o outro, como indicado anteriormente. A mistura de NTVETQF académico-tecnológica e vocacional do Gana pode colocar exigências excessivas no estabelecimento de normas e processos de avaliação. Tudo considerado, quanto mais os quadros de qualificação forem baseados na competência, maior será o esforço para estabelecer descritores de nível que reflectam os resultados da aprendizagem. A tendência parece ser típica dos quadros de qualificações técnicas e profissionais. As limitações ocorrem a dois níveis, em primeiro lugar no tratamento dos domínios de aprendizagem e, em segundo lugar, na definição do âmbito de aplicação.

### 3.5.2 Análise de descritores de nível com base na progressão entre domínios

Análise de descritores de nível	Descrição	Análise de descritores de nível
---------------------------------	-----------	---------------------------------

Nesta secção adaptámos a metodologia descrita no Capítulo 2 para analisar os descritores de nível e aplicámo-la a uma seleção de países, e também ao RQF e ao EAQFHE da SADC. A metodologia baseia-se na aplicação de três taxonomias (Bloom Revisada, Estrutura do Resultado da Aprendizagem Observada [SOLO] e o Modelo Dreyfus de Aquisição de Competências) a três domínios habitualmente utilizados (conhecimento, incluindo uma dimensão cognitiva, aptidões e competência). Na aplicação inicial em 2017, como parte do estudo RQF da SADC (Keevy et al., 2017), foi desenvolvida uma grelha para cada domínio e foi montada uma linha suave em cada uma das grelhas. Desta forma, os descritores de nível da SADC foram comparados tanto com outros descritores regionais (o EQF e o AQR) como com uma seleção de descritores nacionais (da África do Sul, Botswana e Lesoto). O resultado foi um conjunto de mapeamento, tal como apresentado no Capítulo 2.

Nas páginas seguintes apresentamos uma análise inicial de uma seleção de descritores a nível nacional e regional utilizando a mesma metodologia, mas ligeiramente adaptada para permitir

uma maior consistência e também uma melhor comparação entre os estudos de caso. A dimensão cognitiva da Taxonomia de Bloom Revista foi também excluída porque a sua aplicação se revelou mais difícil e inconsistente. Um maior desenvolvimento da metodologia deveria considerar uma maior automatização da captura de dados, e talvez também a inclusão de métodos estatísticos para verificar a validade e a fiabilidade. Voltamos a este ponto no Capítulo 5.

A Figura 14, que apresenta uma análise dos descritores de nível de uma seleção de NQF em África (Cabo Verde, Egito, Botswana, Moçambique, Senegal e Quênia), aponta para algumas observações interessantes.

#### Domínio do conhecimento (gráficos azuis)

- › A maioria dos NQFs concentra-se fortemente no conhecimento fatural nos seus primeiros níveis, mas alguns introduzem o conhecimento conceitual mais cedo, tal como no Senegal.
- › No outro extremo, a introdução de descritores a nível metacognitivo nos níveis mais elevados do NQF não é consistente - por exemplo, o Quênia concentra-se exclusivamente nesta área, enquanto Cabo Verde e Moçambique mantêm uma dimensão de distribuição do conhecimento nos seus níveis mais elevados do NQF.
- › Ao longo dos níveis, os gráficos demonstram uma mudança gradual para níveis de conhecimento mais elevados.

#### Domínio das aptidões (gráficos castanhos)

- › Semelhante ao domínio do conhecimento, os descritores de nível mostram uma variação significativa entre os níveis SOLO.
- › O Senegal destaca-se, com muitos níveis SOLO capturados dentro de cada nível NQF.

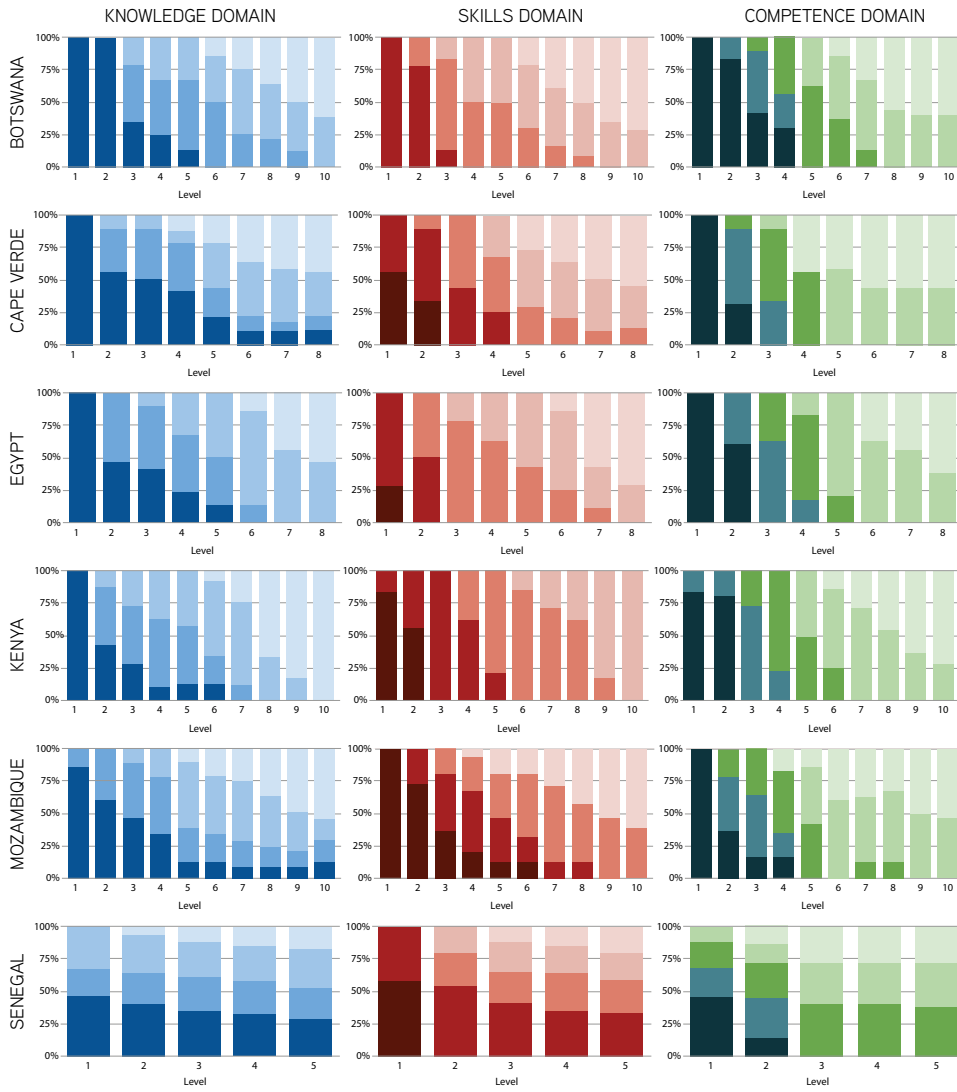
#### Domínio de competência (gráficos verdes)

- › Mais uma vez, a análise permite uma visão lado a lado dos níveis de Dreyfus dentro dos descritores de nível de cada NQF.
- › A maioria dos NQFs mostra um alinhamento muito forte entre o nível NQF e a taxonomia de Dreyfus, e mais uma vez o Senegal destaca-se como uma exceção.

Este exercício aponta para uma potencial aplicação mais ampla da metodologia. Uma abordagem mais automatizada utilizando algoritmos poderia ser explorada e, uma vez implementada, isto poderia permitir uma análise mais consistente dos descritores durante os processos de referenciação. No mínimo, o exercício deveria ser feito de uma forma mais fiável, utilizando vários peritos.

O conjunto de descritores de nível de **Cabo Verde** parece simples de analisar, dado que a sua estrutura se alinha com os dois domínios de aprendizagem geralmente admitidos - conhecimentos e competências - enquanto o terceiro domínio - responsabilidade e autonomia - tem elementos de competência. A análise que se segue baseia-se na aplicação de diferentes modelos de taxonomia aos descritores de nível. Os resultados de aprendizagem relativos ao domínio do conhecimento, incluindo a sua dimensão cognitiva, através da lente da Taxonomia de Bloom, cobrem toda

**Figura 14:** Análise de descritores de nível de uma seleção de NQF em África (Cabo Verde, Egito, Botswana, Moçambique, Senegal e Quênia)



Chave:

Knowledge	Factual	Conceptual	Procedural	Metacognitive	
Skills	Pre-structural	Uni-structural	Multi-structural	Relational	Extended abstract
Competence	Novice	Advanced beginner	Competent	Proficient	Expert

a gama dos componentes da taxonomia. A hierarquia de aquisição do conhecimento é transparente, começando pelo conhecimento básico e fatural até ao conhecimento metacognitivo em termos genéricos e alinha-se horizontalmente com os níveis de aprendizagem. A taxonomia SOLO, aplicada ao domínio das competências, enfatiza a demonstração de competências, mas, o que é importante, realça a camada cognitiva que está subjacente a todo o processo de aprendizagem. Ambas culminam na hierarquia de competências, à medida que a autonomia e a responsabilidade aumentam. Finalmente, o Modelo Dreyfus de Aquisição de Competências, aplicado aos descritores de nível de Cabo Verde, retrata mais claramente os seus níveis de competência e concentra-se na demonstração de competências e nos graus esperados de responsabilidade e autonomia ligados à progressão na competência em cada nível de aprendizagem.

O **Gana** exhibe um conjunto típico de descritores de nível NQF de referência TVET. O domínio do conhecimento não faz provisões para o Nível 1, enquanto os resultados da aprendizagem são esperados no que diz respeito à aquisição de competências. Isto é revelador do pressuposto de que as competências básicas de comércio e artesanato em setores não formais e informais são privadas de conhecimento, o que pode impedir processos e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Os domínios de aptidões e competências são combinados, destacando os resultados esperados da aprendizagem em cada um dos oito níveis, com graus de responsabilidade e autonomia ligados à progressão na competência em cada nível de aprendizagem. Os modelos da taxonomia SOLO e modelo Dreyfus captam perfeitamente a progressão de competências em cada nível de aprendizagem, desde o principiante ao especialista, e a forma como a estrutura de competências se desenvolve e se desenvolve. A nível de especialista, parece haver um equilíbrio entre as quatro componentes do conhecimento - o fatural, o processual, o conceitual e o metacognitivo (cf. quadro de conhecimentos do Gana), que ainda está por explicar.

O NQF do **Senegal** mostra cinco descritores de nível. Os três domínios de aprendizagem geralmente admitidos - conhecimento, aptidões e competência - não têm sido tratados de forma distinta. Os resultados de aprendizagem em cada nível são baseados na competência, referindo-se mais aos níveis de qualificação como resultado da formação. Uma vez que a nomenclatura não delimita os domínios de aprendizagem, a análise comparativa cai em pressupostos de que os domínios de aprendizagem estão incorporados em cada descritor de nível. No entanto, estes descritores de várias camadas e níveis condensados são fáceis de analisar através da taxonomia SOLO e das lentes do Modelo Dreyfus. Os graus esperados de responsabilidade e autonomia ligados à progressão da competência em cada nível de aprendizagem saem suficientemente claros. Contudo, os descritores de nível NVQF do Senegal podem precisar de ser aperfeiçoados.

As dimensões de conhecimento, aptidões e competência nos descritores de nível do **Botswana** e do **Quénia** foram melhor analisadas através de Taxonomia de Bloom, SOLO e o Modelo Dreyfus, respetivamente. O nível pré-estrutural na taxonomia SOLO não pôde ser aplicado a nenhum dos descritores de nível porque não pareceu apropriado rever mesmo o nível mais baixo (Nível 1) como incompetente/falha.

Em **Cabo Verde**, **Moçambique** e **SADC**, as dimensões de conhecimentos e competências foram melhor analisadas utilizando a Taxonomia de Bloom e a SOLO. O nível pré-estrutural na taxonomia SOLO não pôde ser aplicado a nenhum dos descritores porque não pareceu apropriado rever mesmo o nível mais baixo (Nível 1) como incompetente/falha. O Modelo Dreyfus foi utilizado para analisar a dimensão de responsabilidade e autonomia, uma vez que

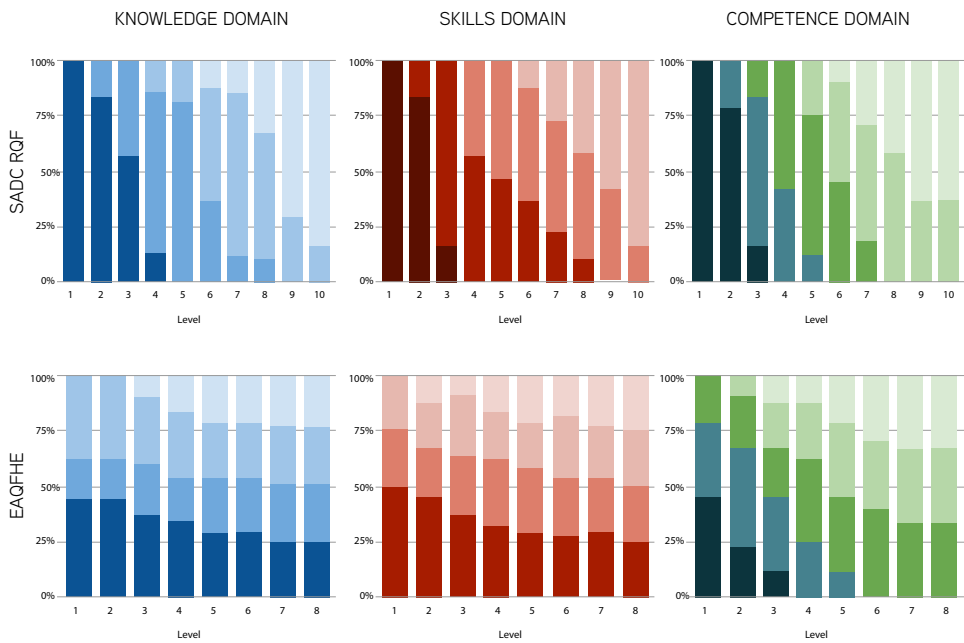


este foi o modelo utilizado para analisar a dimensão de competência e a responsabilidade e autonomia foram vistas como competências.

Os descritores de nível do **Egito** foram analisados utilizando a taxonomia da Bloom para a dimensão do conhecimento, e SOLO para a dimensão das competências cognitivas e profissionais. O nível pré-estrutural na taxonomia SOLO não pôde ser aplicado a nenhum dos descritores de nível porque não pareceu apropriado rever mesmo o nível mais baixo (Nível 1) como incompetente/falha. A autonomia, responsabilidade e competências de interação foram melhor revistas através da utilização do Modelo Dreyfus.

A análise da Figura 15, que segue o exemplo anterior da análise dos descritores de nível dos NQFs, mostra variações semelhantes entre os descritores de nível da SADC e do EAQFHE nos domínios do conhecimento, aptidões e competência. Evidentemente, também será possível comparar os descritores de nível de um NQF, com os de um RQF, algo que poderia ser útil durante um processo de referência/alinhamento. Como já foi salientado, a validade e fiabilidade de tal análise poderia ser melhorada utilizando uma abordagem mais automatizada. Tal abordagem poderia ser mais desenvolvida no processo ACQF.

**Figura 15:** Análise dos descritores de nível do RQF da SADC e EAQFHE



Chave:

Knowledge	Factual	Conceptual	Procedural	Metacognitive	
Skills	Pre-structural	Uni-structural	Multi-structural	Relational	Extended abstract
Competence	Novice	Advanced beginner	Competent	Proficient	Expert

O conjunto de descritores de nível do EAQFHE caracteriza-se por uma procura premente de competências cognitivas/analíticas e práticas à medida que as aquisições de conhecimento aumentam. A sua estrutura não corresponde exactamente aos três domínios de aprendizagem de conhecimentos, aptidões e competências geralmente admitidos, embora eles sustentem a engenharia dos quatro domínios de resultados de aprendizagem que são desenvolvidos: Desenvolvimento do Conhecimento e da Compreensão; Aptidões Cognitivas e Intelectuais; Aptidões Chave/Transferíveis e Aptidões Práticas. A análise através da aplicação de diferentes modelos de taxonomia aos descritores de nível revela que os resultados de aprendizagem relativos ao domínio do conhecimento, incluindo a sua dimensão cognitiva, através da lente da Taxonomia Bloom, cobrem toda a gama dos componentes da taxonomia. Devido à nomenclatura de Desenvolvimento do Conhecimento e Compreensão E Competências Cognitivas e Intelectuais, a hierarquia de aquisição do conhecimento não se revela claramente. Além disso, a novidade que consiste em ligar as questões éticas ao conhecimento continua por discutir. A taxonomia SOLO e o Modelo Dreyfus de Aquisição de Competências modelos aplicados respetivamente aos domínios das Competências Chave/Transferíveis e Competências Práticas revelam algumas limitações na engenharia dos descritores de nível. A linha entre ‘Competências Intelectuais’ e ‘Competências Transferíveis’ é indistinta, tal como a linha entre ‘Competências Transferíveis’ e ‘Competências Práticas’. Esta divisão do domínio de competências resulta em longos e repetitivos resultados esperados da aprendizagem e eclipsa a hierarquia de competências, à medida que a autonomia e a responsabilidade aumentam em cada nível de aprendizagem seguinte. Os descritores de nível EAQFHE revelam um RQF abrangente e de referência que pode necessitar de revisão para maior concisão.

Embora cada nível dos descritores de nível do Botswana, Cabo Verde, Egito, Quênia, Moçambique e SADC não pudesse ser associado a um nível específico em diferentes taxonomias utilizadas para analisar os descritores de nível, foi feita uma tentativa de classificar cada descritor de nível utilizando uma escala de classificação de 0 a 5, onde 0 representava nenhum alinhamento e 5 bom alinhamento. Isto permitiu aos investigadores avaliar o quão bem alinhado cada nível da taxonomia específica (Bloom, SOLO ou Dreyfus) estava para cada descritor de nível.

### 3.5.3 Observações

Esta análise de uma amostra de descritores de nível dos NQF e RQF em África é importante para o futuro ACQF. Embora a metodologia não tenha sido amplamente aplicada internacionalmente, existe um interesse crescente por uma abordagem mais científica do desenvolvimento de descrições de nível e, como resultado, também pela comparação de descritores de nível entre países e regiões. Como mencionado, esta abordagem mais refinada poderia permitir uma melhor comparação entre quadros de qualificações e, por conseguinte, ser também utilizada no processo de referenciação/alinhamento. Uma compreensão deste processo poderia também ajudar os países a desenvolver os seus NQFs mais em linha com os meta-quadros de referência que pretendem referir.

### 3.6 Análise de uma amostra de qualificações africanas

No Capítulo 2 deste relatório de mapeamento, foi proposto que fosse utilizado um conjunto de critérios acordados para selecionar uma amostra de qualificações dos países africanos que possam ser equiparadas à ESCO e apresentadas como perfis de qualificações, semelhantes ao processo seguido pelo CEDEFOP em 2017 (Bjørnåvold & Chakroun, 2017). Na sequência da aplicação dos critérios, foram inicialmente selecionadas três qualificações:

- › Assistente de hotelaria (setor do turismo, nível de certificado ou diploma, oferecido por faculdades ou empregadores)
- › Contabilista (setor dos serviços financeiros, de primeiro grau, oferecido por instituições terciárias)
- › Codificação (setor TIC, nível não-formal, oferecido por fornecedores online).

Durante o estudo de mapeamento, não foram explicitamente encontradas qualificações em assistentes de hotelaria, tendo sido posteriormente substituídas por qualificações que são comuns no setor da formação em hotelaria e refletem uma ampla formação em serviços de hotelaria a nível de certificado (normalmente nível 3 ou 4 no NQF). No caso de qualificações para um contabilista, verificou-se que os cursos de primeiro grau em contabilidade não eram comuns. Os percursos habituais de aprendizagem de contabilidade são uma escolha entre qualificações profissionais (geralmente acreditadas internacionalmente) e licenciatura em comércio com uma opção de contabilidade. Em vez de comparar principalmente as qualificações profissionais internacionais em contabilidade ou de rever apenas uma especialização num amplo diploma comercial, optou-se por comparar o Diploma em Contabilidade, frequentemente ministrado em universidades e faculdades de ensino superior. O terceiro exemplo selecionado foi coding, cuja formação é feita através de várias iniciativas caritativas e comerciais, desde as bootcamps aos módulos informáticos formais. Um estudo sul africano relevante, comparando as iniciativas de formação em codificação, que eram semelhantes em vários países africanos, foi relevante por considerar a formação em codificação no contexto da escassez de competências e do empoderamento de grupos desfavorecidos. A Tabela 28 resume as qualificações selecionadas.

As seguintes informações foram obtidas para as qualificações selecionadas: documentos de qualificação formal em websites; currículo de apoio disponível em websites; e documentos de apoio, tais como normas de avaliação, guias de aprendizagem, etc., encontrados na sua maioria durante as visitas ao país. Devido a restrições de viagem e comunicação desde o início de 2020, não foi obtida informação de outros países que não os sítios Web. A informação aprofundada planeada sobre qualificações de hospitalidade do Colégio Quénia Utalii foi ultrapassada pelo súbito encerramento do Colégio no início de 2020. A comparação de qualificações consideradas contextos locais/nacionais, contextos continentais/internacionais, bem como a relação entre as qualificações e profissões específicas (ver Capítulo 2). Isto incluiu uma tentativa inicial de desenvolver um perfil de qualificações utilizando as ESCOs para cada um.

Grelha de análise das ESCOs	Descrição	Perfis de Qualificações ACQF
-----------------------------	-----------	------------------------------

**Tabela 28:** Amostra das qualificações africanas selecionadas para o desenvolvimento de perfis de qualificação

Qualificações			
País	Hospitalidade	Contabilista	Codificação
<b>Quênia</b> (5 qualificações)	Certificado em Operações de Escritório Principal, Colégio Quênia Utalii Operações de Restauração e Alojamento, Instituto de Estudos Empresariais de Nairobi, Prudential Estudos Profissionais da Escola Internacional Prudential e outros fornecedores	Diploma de Técnico de Contabilidade (ATD), KASNEB	Codificação, Digikids e @iLabAfrica, Universidade de Strathmore Oficinas de codificação, Pwani Teknogalz
<b>África do Sul</b> (11 qualificação)		Diploma de Técnico de Contabilidade, UNISA83289	WeThinkCode Umuzi Project CodeX CodeSpace Quirky30 CapaCiTi Tshimologong Skills Academy HyperionDev mLab CodeTribe Colégio do Código
<b>Botswana</b> (1 qualificação)			Aprender a Codificar Botswana
<b>Namíbia</b> (3 qualificações)	Certificado em Operações de Hotelaria, Universidade de Ciência e Tecnologia da Namíbia (NUST)	Diploma em Contabilidade, Universidade da Namíbia (UNAM) Diploma em Contabilidade e Finanças, Colégio Internacional de Formação Língua	
<b>Perfil de Qualificações ESCO</b>	Rececionista de estabelecimento hoteleiro 4224.1	Contabilista 3133.2	Criador de aplicações TIC 2514.2

### 3.6.1 Hospitalidade

No **Quênia**, o setor turístico e hoteleiro está bem desenvolvido, e as oportunidades de emprego no setor são muitas. Muitos prestadores de formação públicos e privados oferecem cursos de hospitalidade. Alguns prestadores de formação, públicos e privados, atuam também como organismos de acreditação a outros prestadores que desejam utilizar os seus cursos. A análise abrangeu duas qualificações de hospitalidade no Quênia, de nível 3 ou 4 do NQF queniano: 1)

Operações de Restauração e Alojamento do Escola Técnica NIBS, também oferecidas por instituições de formação comercial em todo o Quênia, e 2) Operações do Escritório Principal oferecidas pelo (agora extinto) fornecedor nacional de formação em hotelaria, o Colégio Utalii do Quênia. A qualificação NIBS é avaliada pelo Conselho Nacional de Exames do Quênia, enquanto que a avaliação Utalii é feita internamente, de acordo com o seu estatuto.

As qualificações quenianas analisadas não foram declaradas em termos de competências como resultados profissionais ou de aprendizagem. As declarações sobre o percurso profissional e os objetivos da qualificação NIBS são formuladas de forma a vender o curso, o que pode ser uma vez que o proprietário do curso é uma instituição comercial. No entanto, os resultados de aprendizagem e emprego que podem ser derivados da informação do curso estão disponíveis e são semelhantes. Em termos de competências que podem ser adquiridas, a qualificação Utalii é mais ampla do que a qualificação NIBS em termos de âmbito, e inclui a aprendizagem de línguas, relações humanas, contabilidade, etc.

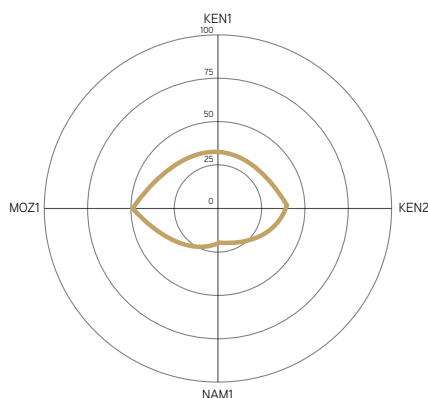
Na **Namíbia**, a Universidade de Ciência e Tecnologia da Namíbia (antiga politécnica) oferece um Certificado de um ano em Operações de Hotelaria no nível 5 dos 10 níveis do NQF. Esta qualificação em hospitalidade é um programa de um ano de 124 créditos. Para qualificações de certificado, o volume mínimo de créditos é de 40 NQF, sendo 1 crédito de 10 horas nocionais. O curso atribuiu uma grande quantidade de tempo à aprendizagem no local de trabalho, sob a forma de estágios obrigatórios. É um certificado de qualificação no nível 5, mas mais básico e mais estreito do que a qualificação queniana.

O Certificado Nacional de Competências **Queniano** em Hotelaria e Alojamento, Código de Qualificação 101103T4 registado no nível 3 do NQF de 10 níveis com 53 créditos (530 horas, máximo um ano de formação) é uma terceira qualificação em hospitalidade no Quênia, oferecida principalmente em centros TVETA. Este curso é limitado a uma estreita gama de ocupações (gestão doméstica) e, por conseguinte, os seus resultados de competência são formulados para esse fim.

As qualificações de hospitalidade selecionadas mostram uma má combinação com a qualificação de hospitalidade ESCO selecionada na área de serviço ao cliente e nas áreas de promoção proativa (marketing, venda) de serviços turísticos e de hospitalidade.

- O serviço ao cliente em termos de antecipar e identificar as necessidades e desejos dos clientes, e responder proativamente a estes, bem como aprender com as experiências dos clientes (positivas e negativas) não figurava nas qualificações de hospitalidade queniana, namibiana e moçambicana. Os tópicos nas qualificações africanas foram, no entanto, descritos em termos muito gerais, pelo que elementos do serviço ao cliente podem ser ensinados sob esses tópicos gerais ou presumir-se que sejam aprendidos durante os estágios de hospitalidade.
- O papel dos funcionários dos serviços na promoção do turismo e dos serviços de hospitalidade para melhorar o desempenho empresarial é outro elemento que não foi refletido.
- A saúde, a higiene e a segurança não figuram especificamente nas qualificações africanas de hospitalidade, o que não exclui necessariamente a aprendizagem sobre estes elementos importantes.
- Em todas as qualificações, os resultados de aprendizagem básicos e de nível superior existem lado a lado. Os resultados de aprendizagem que responderiam aos descritores de nível mais elevado não eram comuns.

**Figura 16:** Combinação de uma amostra de perfis nacionais de qualificação em hotelaria com ESCO



Certificado em Operações de Escritório Principal, Colégio Quênia Utalii	Operações de Restauração e Alojamento, Instituto de Estudos Empresariais de Nairobi, Prudential International School of Professional Studies e outros fornecedores	Certificado em Operações de Hotelaria, Universidade de Ciência e Tecnologia da Namíbia	CV5 Operações Hoteleiras Nível 5 Código
KEN1	KEN2	NAM1	MOZ1

### 3.6.2 Contabilidade

As qualificações contabilísticas podem ser desenvolvidas e acreditadas por organismos profissionais ou setoriais. Estas qualificações podem então ser localizadas num quadro setorial. Muitos NQFs estão ainda em desenvolvimento, uma vez que o diálogo social exigido para um NQF, em vez de um diálogo setorial, baseado em descritores de nível a serem utilizados entre setores, ainda não foi avançado. Na África do Sul, esse diálogo está em curso há mais de 20 anos. Na maioria dos outros países, contudo, as qualificações profissionais/setoriais existem em paralelo com as qualificações nacionais. É um valor acrescentado para a qualificação se esta for acreditada tanto a nível nacional como setorial.

Nos casos da **Namíbia** e do **Quênia**, existem quadros de qualificações. As qualificações contabilísticas foram desenvolvidas por instituições e depois registadas no quadro de qualificações. No caso do Quênia, como em alguns outros países, as qualificações também podem ser desenvolvidas por um organismo responsável pelo desenvolvimento de qualificações nacionais baseadas em resultados. Uma qualificação contabilística será então registada no quadro nacional. Tal como acontece com outras qualificações desenvolvidas por um organismo nacional para o desenvolvimento de qualificações, estas qualificações contabilísticas podem ou não ser “utilizadas” pelos prestadores de formação. No caso da Namíbia, as qualificações contabilísticas paralelas desenvolvidas pelos organismos de formação foram registadas no quadro nacional, pelo que uma qualificação pode ser registada mas não ser nacional.

As qualificações ao mesmo nível entre países podem diferir muito quanto ao objetivo e ao foco da carreira da qualificação. Por exemplo, a qualificação da Universidade de Ciência e Tecnologia da Namíbia parece centrar-se na contabilidade pública, preparando contabilistas para funções governamentais locais e nacionais, enquanto que as qualificações sul africanas e quenianas incluem o empreendedorismo e a preparação de jovens para iniciar um negócio. Neste sentido, a qualificação pode ser mais ou menos responsiva às necessidades e perspectivas de emprego dos licenciados.

Com exceção da qualificação **sul africana**, nenhuma das qualificações em contabilidade se baseia em resultados de aprendizagem. Em reflexão, a selecção destas qualificações poderia ter sido evitada, embora seja interessante notar que as qualificações setoriais não são necessariamente bem elaboradas no que diz respeito aos resultados da aprendizagem.

Segundo o Diretor de Garantia de Qualidade do KNQA, o setor da educação e formação do **Quénia** encontra-se na fase inicial de transição do antigo sistema para o currículo baseado em competências. A transição para a formulação de resultados de aprendizagem que descrevam as competências desejadas é fundamental para este processo. Uma vez que as qualificações contabilísticas têm uma longa história de acreditação, não lhes seria dada prioridade para serem ‘traduzidas’ em resultados de aprendizagem. Este seria antes o caso de cursos (ou currículos) que se sabia estarem desatualizados, e que teriam perdido a sua relevância para o mercado de trabalho (tais como a construção ou TI).

Para as qualificações contabilísticas, a avaliação seria um exame escrito em todos os casos, uma vez que as competências contabilísticas dificilmente podem ser avaliadas de outra forma. Devido à força histórica no estabelecimento de normas claras para a formação em contabilidade, espera-se que isto se reflecta também em novas qualificações. Nos países considerados nesta comparação de qualificações, a avaliação e certificação não foram totalmente racionalizadas e claramente regulamentadas, embora a África do Sul se destaque a este respeito. É aplicada uma vasta gama de abordagens de exame e avaliação e muitos organismos estão envolvidos.

Tal como na avaliação, a certificação não foi totalmente racionalizada e claramente regulamentada nos países considerados nesta comparação de qualificações, embora a África do Sul se destaque a este respeito. Na Namíbia, a autoridade nacional de qualificações está bastante bem estabelecida, tal como o SAQA e os seus organismos relacionados na África do Sul, pelo que a certificação de qualificações está mais regulamentada, enquanto no Quénia o KNQA ainda está a situar-se, introduzindo as abordagens baseadas na competência ou nos resultados durante 2020.

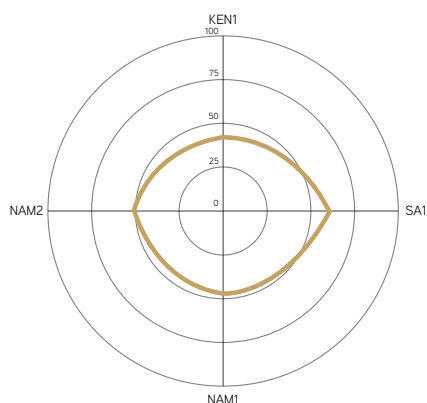
O NQF da **África do Sul** tem os descritores de nível mais elaborados e relevantes para este exercício. Outros quadros são bastante breves na descrição das competências em cada nível do quadro, fornecendo assim menos orientação aos criadores de qualificações e deixando mais margem para a “inflação de qualificações”. O nível 6 no quadro sul africano de 10 níveis é muito distinto dos seus níveis vizinhos 5 e 7, impedindo assim a “inflação de qualificações”. O nível 6 considera o âmbito do conhecimento, a literacia do conhecimento, método e procedimento, resolução de problemas, ética e prática profissional, capacidades de informação, capacidades de comunicação, contexto e sistemas, gestão da aprendizagem e responsabilização.

Os descritores de nível 6 no quadro dos 10 níveis **quenianos** consideram as categorias de finalidade, conhecimento, aptidões e competência. Os descritores de nível são claramente menos elaborados e englobam menos elementos de aprendizagem e desempenho pós-aprendizagem. A localização das qualificações a um nível específico (neste caso Nível 6) pode assim tornar-se mais arbitrária e os resultados da aprendizagem podem variar entre qualificações do mesmo nível.

Foram comparadas as seguintes qualificações de contabilidade do ensino superior de três países: Diploma em Contabilidade e Finanças Colégio Internacional de Formação Língua, Namíbia NQF ID Q0176 7; Diploma em Contabilidade e Auditoria UNAM, Namíbia; Diploma em Técnicos de Contabilidade UNISA África do Sul SAQA ID 83289 Código de Qualificação 98200; Quadro Nacional de Qualificações do Quênia Diploma Nacional em Contabilidade, TVETA. Todas as quatro qualificações requerem uma qualificação de nível de certificado no campo da contabilidade como requisito de entrada. As qualificações estão indexadas ao Nível 6, com uma no Nível 7 de Quadros de Qualificação de 10 níveis. A duração do curso varia entre dois e cinco anos. No que respeita aos resultados de aprendizagem, a qualificação de Nível 6 da África do Sul parece ter um âmbito mais amplo, uma vez que inclui auditoria para além da contabilidade. A qualificação da Universidade de Ciência e Tecnologia da Namíbia parece centrar-se na contabilidade pública, preparando os contabilistas para funções governamentais locais e nacionais. No terceiro ano, existem dois módulos que abordam as finanças públicas e governamentais e a contabilidade. A Universidade da África do Sul (UNISA) e as qualificações da TVETA queniana em contabilidade incluem módulos de empreendedorismo, reflectindo as realidades destes dois países e respondendo ao impulso para o auto-emprego e criação de empresas, em vez de perspectivas formais de emprego. Outra adaptação às condições locais é a inclusão da comunicação em língua inglesa nos resultados da aprendizagem da qualificação namibiana, uma vez que o nível de inglês entre os diplomados do ensino secundário é conhecido por ser problemático.

A análise e comparação de quatro qualificações africanas com a qualificação ESCO revelou disparidades significativas. O primeiro fator notável a mencionar é o fato de não haver informação adequada para se fazer uma comparação abrangente. Por exemplo, para três das qualificações,

**Figura 17:** Correspondência de uma amostra de perfis de qualificações contabilísticas nacionais ao ESCO



Diploma de Técnico de Contabilidade (ATD), KASNEB

Diploma de Técnico de Contabilidade (ATD), KASNEB 83289

Diploma em Contabilidade, Universidade da Namíbia (UNAM)

Diploma em Contabilidade e Finanças, Colégio Internacional de Formação Língua

KEN1

SA1

NAM1

NAM2



não foi especificado qualquer resultado de aprendizagem. Embora um tivesse resultados de nível de saída especificados, estes foram agrupados em vez de serem específicos para o perfil ESCO. Por exemplo, a qualificação sul africana da Universidade da África do Sul, que era a única com informação adequada, menciona demonstrações financeiras interpretadas, que podem incluir a interpretação de declarações de rendimentos, balanços e livros razão gerais, enquanto que com o perfil ESCO estas são explicitamente especificadas. As outras três qualificações da Namíbia e do Quênia só poderiam fazer uma determinação baseada em módulos e nos níveis - por exemplo, a interpretação das demonstrações financeiras é geralmente coberta na contabilidade financeira como um módulo, que esta qualificação tem como parte do seu módulo principal.

### 3.6.3 Coding

O coding é uma aptidão para programar e desenvolver aplicações e websites que pode ser executada a muitos níveis e para muitos fins. É descrita como baseada numa mentalidade, e é provavelmente por isso que existe um foco em bootcamps e cursos curtos de codificação, para motivar esta mentalidade e identificar aqueles que demonstram aptidão para um maior desenvolvimento. Os cursos destinam-se a preparar os estudantes para uma passagem bem sucedida para uma carreira tecnológica e têm como objetivo colmatar a falta de competências que é descrita pelas empresas do setor.

Um estudo **sul africano** comparando iniciativas de coding foi realizado pela Sineke sob o título *Exploring Coding Bootcamps in South Africa*. Os seguintes excertos foram extraídos deste estudo. A codificação no Botswana é fornecida pelos mesmos fornecedores privados de formação em codificação que na África do Sul, seguindo a mesma abordagem. A formação em coding ministrada no **Quênia** é feita por prestadores privados de formação comercial, que também fazem parceria com iniciativas de coding da UNESCO no continente africano, que muitas vezes visam as mulheres e os jovens desfavorecidos. Todos os programas parecem estar a trabalhar no sentido de resolver dois desafios complexos, o desemprego juvenil e a escassez de competências em software na África do Sul:

- › WeThinkCode
- › Umuzi
- › Project CodeX
- › CodeSpace
- › Quirky30
- › CapaCiTi
- › Tshimologong Skills Academy
- › HyperionDev
- › mLab CodeTribe
- › Code College

Diz-se que o conceito de um bootcamp de coding teve a sua origem nos EUA no final de 2011. Desde então, tem decolado em todo o mundo e agora, os bootcamps são em grande parte pagos por programas que oferecem às pessoas um período intensivo de aperfeiçoamento profissional para as ajudar a avançar para carreiras tecnológicas. Na África do Sul, os bootcamps oferecem a mesma promessa. O pensamento por detrás do estabelecimento de bootcamps na África do Sul

visa aparentemente resolver a escassez de competências que é descrita pelas empresas da indústria. Os bootcamps de codificação na África do Sul tendem a atrair jovens de comunidades mal servidas. CodeX, por exemplo, tem uma taxa de 87% de inscrições de estudantes negros. O seu ponto de venda é uma carreira num emprego altamente remunerado e a pedido, pelo que esta proposta parece ser uma opção atrativa para aqueles que estão interessados na tecnologia mas não têm os meios para entrar nela através de correntes mais formais. Muitas das bootcamps que investiguei exigem que os estudantes tenham completado o Grau 12. Os estudantes também precisam de mostrar uma aptidão para a programação de software, que é determinada por uma avaliação online. Posteriormente, a sua atitude e motivação para a aprendizagem é avaliada, com alguns programas a levarem os estudantes através de uma entrevista presencial, ou, no caso do WeThinkCode, um bootcamp de seleção a partir do qual é selecionada a coorte final. A Umuzi (uma organização sul africana de desenvolvimento da força de trabalho de TI) está a trabalhar em novas avaliações baseadas em psicométrica que, na sua opinião, lhes dará uma melhor ideia sobre se um candidato será bem sucedido em termos de tecnologia, estratégia ou carreiras criativas. Os programas de Bootcamp recebem frequentemente financiamento de empresas. Isto pode vir sob a forma de doações ou as empresas podem optar por patrocinar estudantes ao longo de todo o programa. Alternativamente, alguns campos de treino também recebem subsídios. Alguns programas cobram taxas, enquanto outros utilizam o princípio do pagamento por prestações. Muitos bootcamps locais enquadram-se na classificação formal de um learnership. Learnerships fazem parte do quadro de qualificações sul africano, o que significa que são constituídas por aplicações teóricas e práticas. Num bootcamp de coding, isto poderia significar ser ensinado um quadro Javascript, e depois trabalhar num Projeto onde se utiliza praticamente esse quadro.

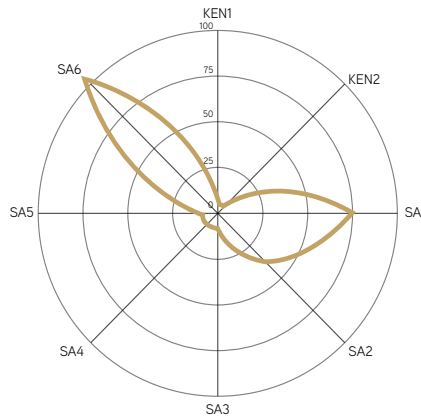
As abordagens pedagógicas no bootcamp diferem consoante o fornecedor do bootcamp. Por exemplo, a Umuzi começa com o ensino de competências técnicas antes de colocar os estudantes em equipas interfuncionais. Uma vez que a Umuzi aceita estudantes em desenvolvimento web, UX, UI, fluxos de dados e copywriting, as equipas trabalham em conjunto para criar soluções que façam uso desta grande variedade de competências. A maioria dos programas tem uma duração de três a nove meses. Existem exceções, claro, tais como o WeThinkCode. Aqui, os estudantes embarcam num programa de desenvolvimento de pilha completa com a duração de dois anos, que inclui dois estágios. O HyperionDev oferece o programa mais curto, onde os estudantes passam três meses num curso de desenvolvimento web.

Aprender a codificar não é a única formação que os estudantes recebem nos bootcamps locais. Todos os programas oferecem ou preparação para o trabalho ou preparação para entrevistas como parte dos seus cursos. CodeSpace, por exemplo, oferece um programa alargado que dura duas semanas mais do que o seu programa principal para preparar os estudantes para o ambiente de escritório. Dar aos estudantes oportunidades de praticar competências que as empresas consideram valiosas, como comunicação e trabalho de equipa, é algo que o Projeto CodeX e a Umuzi também oferecem. Por exemplo, as equipas de produtos multifuncionais da Umuzi proporcionam uma boa oportunidade para os seus estudantes praticarem competências como a colaboração e a comunicação. Os estudantes do Projeto CodeX trabalham em equipa numa maratona de uma semana no final de cada semestre.

Em relação à transição para o emprego, alguns programas têm parceiros industriais que absorvem estagiários dos programas para posições a tempo inteiro. Estes parceiros da indústria variam, desde grandes empresas a pequenas empresas. A Umuzi, que oferece programas que são populares nas agências criativas, tem parcerias com empresas como o King James, HelloComputer

e VML. Algumas bootcamps, como o mLab, fornecem apoio a empreendimentos empresariais fundados pelos seus licenciados.

**Figura 18:** Combinação de uma amostra de perfis de cursos de coding nacional com ESCO



Codificação, Digikids e @iLabAfrica, Universidade de Strathmore	Workshops de codificação, Pwani Teknogalz	WeThinkCode	Umuzi
KEN1	KEN2	SA1	SA2
Project CodeX	CodeSpace	Quirky30	CapaCiTi
SA3	SA4	SA5	SA6

Os programas de coding considerados acima dividem-se em duas categorias: por um lado, as bootcamps e as ‘aprendizagens’ e, por outro lado, as qualificações formais de aplicação e de web design. A primeira categoria surgiu em parte devido à necessidade de ter uma reserva de talentos para as necessidades atuais e antecipadas no mercado de trabalho tecnológico. Sendo este um mercado novo e sujeito a grandes mudanças, as considerações de melhoria da diversidade e redução da pobreza também desempenham aqui um papel. A segunda categoria é mais uma resposta formal de formação a um mercado bastante novo, onde a formalização e reconhecimento de qualificações ainda não foi bem estabelecida. A correspondência com as qualificações das ESCO para a primeira categoria não é fácil, uma vez que as bootcamps e as aprendizagens estão muito concentradas no contexto africano e têm mais objetivos do que apenas a transferência de competências técnicas. Os cursos de coding de nível superior que preparam para o emprego num setor tecnológico internacional são comparáveis às ESCOs e, por conseguinte, têm uma pontuação elevada.

As qualificações em hotelaria são na sua maioria originárias de África e não têm necessariamente o mesmo foco que as qualificações das ESCOs. Se a indústria hoteleira nacional ou internacional fazia parte da concepção da qualificação poderia fazer a diferença, mas isto não poderia ser estabelecido no contexto deste estudo. A amplitude e a profundidade das qualificações contabilísticas diferem das qualificações das ESE aos mesmos níveis. A contabilidade pode

parecer basear-se em conjuntos de qualificações acordados internacionalmente, mas a diferença entre qualificações africanas e ESCO pode basear-se em diferentes práticas de escritório e requisitos de recursos humanos em empresas com sede em África. Pode esperar-se que um assistente de contabilidade numa empresa africana execute um conjunto diferente de tarefas do que alguém que ocupa uma posição semelhante numa empresa europeia. É necessário testar mais este pressuposto. Observou-se que, nesta amostra limitada de qualificações, as qualificações iniciadas, detidas e ensinadas por fornecedores privados pareciam ter resultados de aprendizagem mais limitados em comparação com as que tiveram origem em organismos e instituições nacionais/públicas. Como consequência, as qualificações podem ser inflacionadas e prometer níveis de aprendizagem mais elevados do que os efetivamente alcançados. No entanto, em vários casos, as ligações entre os prestadores de formação privados e a indústria podem ser mais fortes, resultando numa formação mais orientada para a prática (incluindo mais estágios).

### 3.7 Comentários finais

O capítulo 3 forneceu um balanço e uma análise detalhada da situação e da dinâmica dos quadros de qualificações em África, especialmente os quadros nacionais e regionais. A resposta muito elevada ao inquérito online, combinada com as visitas técnicas aos países, e a informação suplementar acedida através da análise do ambiente de trabalho, proporcionou uma base firme para o processo ACQF avançar. Além disso, este capítulo explorou, e aprofundou, metodologias para a análise de descritores de nível e qualificações que podem ser mais desenvolvidas no futuro.

Globalmente, este capítulo demonstrou que a África tem um grande número de atividades relacionadas com o NQF. A SADC parece ser o mais avançado, mas vários países do norte, leste e oeste do continente fizeram enormes progressos no desenvolvimento dos seus NQFs, com a EAC, ECOWAS e, em certa medida, IGAD, bem encaminhados para desenvolver os RQFs. Mais amplamente, a gama de políticas e estratégias africanas, incluindo a Agenda 2063, e o seu Primeiro Plano Decenal de Implementação (2013-2023), a Estratégia de Educação Continental para África 2016-2025, o Acordo de Criação da Área de Comércio Livre Continental Africana, a Estratégia TVET Continental, o Protocolo ao Tratado de Criação da Comunidade Económica Africana Relativa à Livre Circulação de Pessoas, Direito de Residência e Direito de Estabelecimento, e a Convenção Revista sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e Outras Qualificações Académicas no Ensino Superior nos Estados Africanos, proporcionam um quadro incrivelmente rico no qual pode ter lugar uma melhor harmonização das qualificações.

De forma crítica, este capítulo mostrou também que o ACQF pode ser uma iniciativa verdadeiramente africana, que não tem de ser desenvolvida utilizando um modelo com mais de dez anos de idade. Embora o contexto do continente seja sempre importante de lembrar, especificamente os muitos países que ainda estão sujeitos a agitação, falta de acesso às necessidades básicas, e com uma conectividade variada à Internet, existem também enormes oportunidades. Um quadro de qualificações da quinta geração pode acelerar o desenvolvimento de África e posicioná-la muito bem a nível internacional. No Capítulo 4 consideramos o contexto internacional mais amplo e o que ele oferece para África, após o que voltamos no Capítulo 5 a analisar algumas das oportunidades específicas disponíveis à medida que o processo ACQF se desenrola.



# 4

## CONSIDERAÇÕES INTERNACIONAIS

### Pontos-chave

- ▶ O desenvolvimento do Quadro de Qualificações, incluindo tanto os Quadros Nacionais de Qualificação (NQF) como os Quadros Regionais de Qualificação (RQF), é um fenómeno global importante e o continente africano beneficia não só de fazer parte deste processo, mas também de inspirar e mesmo de mostrar novos desenvolvimentos nesta área.
- ▶ A referência entre os NQFs e um RQF deu aos países a oportunidade de reflectir sobre os seus sistemas de garantia de qualidade em todos os setores e as ligações entre eles e com o NQF. Isto, por sua vez, reforçou as relações setoriais, as vias de qualificação e a eficácia e eficiência dos sistemas de garantia de qualidade. A diversidade de iniciativas do RQF continua a aumentar globalmente, à medida que novas exigências e mega-tendências (tecnologia, digitalização, alterações climáticas, migração e a pandemia de Covid-19) impõem mais pressão sobre as políticas e instrumentos de desenvolvimento humano e de força de trabalho.
- ▶ A mudança da França para descritores de nível, onde a linguagem é mais inclusiva de ambos os setores e mais refletora da estrutura do Quadro Europeu de Qualificações (EQF), pode levar outros países com descritores de quadro semelhantes a mudar para as abordagens internacionais às estruturas do NQF.
- ▶ Os quadros de qualificações fazem parte de um conjunto mais amplo de instrumentos e abordagens de reconhecimento. Por si só, os NQFs e RQFs são limitados na sua capacidade de atingir os seus objetivos, mas como parte de uma constelação mais ampla de instrumentos, desempenham um papel extremamente importante para facilitar o reconhecimento da aprendizagem, a mobilidade dos estudantes e, por implicação, também uma melhor correspondência entre o mercado de trabalho e a formação das pessoas para esses empregos.
- ▶ A África está bem preparada para considerar uma abordagem multidisciplinar que se baseia em quase 30 anos de desenvolvimento do quadro de qualificações a nível internacional. Para que o Quadro Continental Africano de Qualificações (ACQF) se torne um quadro que responda à transformação digital e verde omnipresente do trabalho e das competências, a novos tipos de qualificações, à aprendizagem a qualquer momento, em qualquer lugar e em conformidade com uma forte agenda de inclusão social, estas lições terão de ser cuidadosamente interrogadas, e as lacunas identificadas neste relatório de mapeamento terão de ser cuidadosamente investigadas.

## 4.1 Introdução

A conceitualização e introdução do ACQF realiza-se num contexto internacional mais amplo e muito dinâmico. Este contexto é ainda informado não só pela pandemia global de Covid-19 e pela forte ênfase na aprendizagem digital, mas também pelo aumento das taxas de desemprego em todo o mundo e, como resultado, pela necessidade de uma aprendizagem mais flexível e de credenciais ágeis para aumentar a empregabilidade. Estas considerações contemporâneas vêm juntar-se à evolução dos quadros de qualificações, tal como descrito no Capítulo 2, e, mais importante ainda, ao pensamento emergente sobre a harmonização dos sistemas educativos, também captado no Capítulo 2. Em todos estes desenvolvimentos, os resultados da aprendizagem tornaram-se uma moeda comum que permitiu o desenvolvimento destas metodologias através de programas de aprendizagem, cursos, currículos, qualificações e, mais recentemente, credenciais. Um exemplo importante de harmonização, com um forte enfoque transfronteiriço, é o alinhamento e/ou referência entre os NQFs e um RQF – um exemplo no continente africano é o processo de alinhamento em curso entre a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) RQF e os NQFs nos países da SADC. Existem também exemplos internacionais de NQFs em África que se referem ao EQF e/ou à Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) Quadro de Referência de Qualificações (RF).

Logo se torna óbvio que os NQFs e RQFs em desenvolvimento em África são afetados por desenvolvimentos internacionais, tanto em termos da sua concepção como das suas ligações internacionais que facilitam o reconhecimento e a mobilidade de e para o continente. Neste capítulo, exploramos alguns destes novos desenvolvimentos internacionais que serão importantes para o processo ACQF, bem como outras formas de reconhecimento que são complementares aos quadros de qualificações. Dedicamos tempo a reflectir sobre as diferenças e semelhanças entre as abordagens anglo-saxónica, francófona e lusófona dos quadros de qualificações, uma vez que esta é uma área que tende a causar confusão e que deve ser cuidadosamente considerada no processo ACQF. A última parte deste capítulo resume o progresso com referências e alinhamento entre NQFs e RQFs em África e internacionalmente.

## 4.2 Novos desenvolvimentos do quadro de qualificações em todo o Médio Oriente, Ásia, Europa e América do Norte

### 4.2.1 Médio Oriente

Quadros de qualificação, nacionais e regionais, têm estado em desenvolvimento na região do Médio Oriente há mais de uma década. A Tabela 29 resume a situação do Quadro Árabe de Qualificações (AQF), que inclui três NQFs africanos (Egito, Marrocos, Tunísia) e faz, portanto, parte do ecossistema de quadros de qualificações do continente africano.

O AQF é um RQF de 10 níveis e está estreitamente associado à Rede Árabe para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ANQAHE). As qualificações no AQF são classificadas desde o Nível 4 (certificado escolar, nível de entrada no ensino superior) até ao Nível 10 (grau de doutoramento).

**Tabela 29:** Estado de desenvolvimento dos quadros de qualificações que cooperam sob a égide do Quadro Árabe de Qualificações

País	Quadro de qualificações	Níveis	Estado	Setores
Bahrein	Quadro Nacional de Qualificações (BQF)	10	Operacional desde 2014	Ensino superior (ELE), ensino e formação profissional (VET), ensino geral (GE)
Reino da Arábia Saudita (KSA)	Quadro de Qualificações da Arábia Saudita	10	Ainda não operacional	HE, VET, GE
Emiratos Árabes Unidos (EAU)	Quadro de Qualificações Emirados Árabes Unidos	10	Operacional 2012	HE, VET, GE
Kuwait	-	-	Ainda não desenvolvido	-
Omã	Quadro de Qualificações de Omã	10	Operacional 2018	HE, VET, GE
Jordânia	Quadro Nacional de Qualificações da Jordânia	10	Ainda não operacional - proposto	HE, VET, GE
Egito	Quadro Nacional de Qualificações do Egito	8	Legislação em aprovação - ainda não operacional	HE, VET, GE
Marrocos	Quadro Nacional de Qualificações (Cadre National des Certifications)	8	Operacional	HE, VET, GE
Tunísia	Quadro Nacional de Qualificações (Classificaion Nationale des Qualifications)	7	Operacional	HE, VET, GE

Fonte: Al-Sindi (2020)

O Bahrain desenvolveu e desde 2014 operacionalizou um NQF robusto (Al-Sindi, 2020). Trata-se de um quadro integrado e obrigatório de 10 níveis, que abrange todos os setores de aprendizagem e todas as formas de aprendizagem e inclui todos os programas de aprendizagem com qualidade garantida. O NQF visa assegurar a qualidade e validade das qualificações, promover a educação e formação orientada para os resultados da aprendizagem, melhorar a transparência do valor das qualificações, facilitar a transferência de créditos e o reconhecimento da Aprendizagem Prévia (RPL), facilitar os percursos de progressão dentro e entre setores de educação e formação, e encorajar a cooperação e colaboração entre as partes interessadas na educação e formação. O

BQF está aberto à cooperação (comparação/referência) com outros NQFs no mundo e em Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu do Ensino Superior 2018 foi oficialmente referenciado com o Quadro Escocês de Créditos e Qualificações, e o relatório de referenciação é acessível (Autoridade de Qualidade da Educação e Formação do Bahrain e Quadro Escocês de Créditos e Qualificações (2018)). Outras atividades de avaliação comparativa internacional do BQF estão a ser realizadas em 2020 com quadros de qualificações na Holanda, Malásia, Nova Zelândia e Austrália.

A governação do BQF é assegurada pela Direção de Operações do NQF da Direção Geral do NQF e Exames, uma das duas principais estruturas da Autoridade da Qualidade da Educação e Formação. As operações do BQF consistem em duas componentes principais (Qualificações Nacionais e Qualificações Estrangeiras) e estão estruturadas em normas com indicadores. As operações do BQF relacionadas com as Qualificações Nacionais são constituídas por: 1) listagem institucional (pré-requisito) e 2) colocação de qualificação.

**Tabela 30:** Quadro Árabe de Qualificações

Nível	Qualificação académica	Duração mínima dos estudos pós-secundários (anos, equivalente a tempo inteiro)
10	Doutoramento (PhD, DPhil)	8 (2 anos pós-Mestrado)
9	Mestrado (MSc/MA/MPhil/Master of...)	6 (2 anos de pós-bacharelato)
8	Diploma de Pós-Graduação (Diploma Superior em KSA) Certificado de Pós-Graduação	5 4.5
7	Bachelor (BSc/BA/Bachelor of...)	4
6	Diploma Superior	3
5	Grau de Associado / Diploma	2
4	Certificado escolar (HE nível de entrada)	-

Fonte: Al-Sindi (2020)

## 4.2.2 Europa

O EQF poderia ser considerado como a referência dos quadros regionais, especialmente em termos da sua reputação e de outras comunidades regionais que aprendem com a experiência europeia. O EQF baseia-se numa recomendação adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho a 23 de abril de 2008 (União Europeia, 2008), que foi revista e reforçada em 2017 (União Europeia, 2017). O EQF desenvolveu ferramentas para ajudar à transparência dos NQF, incluindo o quadro de oito níveis baseado no conhecimento, competências e responsabilidade e autonomia, dez critérios de referência incluídos nos seis anexos técnicos, que abordam os princípios de garantia de qualidade das qualificações incluídas nos NQF referenciados ao EQF, para sistemas de crédito, e elementos para o campo de dados para a publicação electrónica de



informação em qualificações com um nível de EQF. A EU também desenvolveu uma coleção de notas técnicas do EQF, estruturando lições da implementação e conceitos partilhados. O EQF convida os estados membros a referenciar os níveis do NQF (ou do Sistema Nacional de Qualificações, SNQ) em vez de qualificações individuais para o EQF. Desde abril de 2018, existem 36 países que empreenderam referência formal ao EQF, com alguns países a renovarem o seu relatório de referência de forma a reflectirem as mudanças e reformas atuais no contexto nacional. O EQF também realizou comparações técnicas com países fora da Europa - por exemplo, Austrália, Hong Kong e Nova Zelândia. Também se nota o interesse dos quadros setoriais internacionais em ter qualificações referenciadas.

O EQF trabalha em conjunto com outros instrumentos europeus e internacionais de apoio ao reconhecimento de qualificações:

- A Recomendação do Conselho de 26 de novembro de 2018 sobre a promoção do reconhecimento mútuo automático das qualificações do ensino superior e do ensino secundário e de formação e dos resultados dos períodos de aprendizagem no estrangeiro refere-se ao EQF como uma forma de promover a transparência e de criar confiança entre os sistemas nacionais de educação e formação;
- A Diretiva 2005/36/CE aborda o reconhecimento das qualificações profissionais na EU, permitindo aos profissionais deslocarem-se através das fronteiras e exercerem a sua profissão ou prestarem serviços no estrangeiro;
- A convenção de reconhecimento de Lisboa é um acordo internacional administrado pela UNESCO e pelo Conselho da Europa que permite o reconhecimento das qualificações académicas na Europa e fora dela;
- O EQF é compatível com o Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu do Ensino Superior e os seus descritores de ciclo. O quadro foi acordado pelos ministros da educação do processo intergovernamental de Processo de Bolonhaem 2005. O Processo de Bolonha foi concebido para promover a internacionalização do ensino superior na Europa através da melhoria do reconhecimento das qualificações e da racionalização dos mecanismos de garantia de qualidade;
- Outros instrumentos relacionados: o desenvolvimento e utilização de ferramentas de mobilidade e reconhecimento, tais como o Sistema Europeu de Transferência de Créditos e o Suplemento ao Diploma, para aumentar a transparência dos resultados, e Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior

### 4.2.3 Ásia

O Quadro de Referência de Qualificações da ASEAN (AQRF) foi proposto em 2011 e aprovado pelos ministros da ASEAN em 2015 (ASEAN, 2018). A ASEAN inclui 10 estados membros. Há um enfoque numa comunidade económica integrada, com aspirações de livre fluxo de mão de obra qualificada e harmonização de qualificações. O AQRF é um quadro de oito níveis baseado em resultados de aprendizagem e é apoiado por recursos destinados a aumentar a compreensão da garantia de qualidade, resultados de aprendizagem e aprendizagem não formal e informal. O AQRF permite aos estados membros referenciar o seu NQF, ou referenciar tipos de qualificação ou qualificações-chave. Atualmente, há quatro estados membros que reviram os seus NQF e as disposições de garantia de qualidade em relação ao AQRF. No entanto, dois estados membros

ainda não confirmaram um NQF e um não tem planos públicos para implementar um NQF. O AQRF está também ligado ao Quadro de Garantia de Qualidade da ASEAN e a um Projeto emergente sobre transferência de créditos. Além disso, o desenvolvimento de padrões de competência comuns para várias profissões tem sido também um foco de atenção para a região. Embora operacional, ainda é cedo para este quadro e é necessário mais trabalho para reforçar a capacidade dos estados membros que ainda não confirmaram um NQF e para criar confiança em toda a região.

#### **4.2.4 Caraíbas**

Na sequência do acordo sobre uma Estratégia Regional para o Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET) da Comunidade das Caraíbas (CARICOM) em 1990, e da adoção de um modelo de competência para a TVET em 2002 pelo Conselho para o Desenvolvimento Humano e Social (COHSOD) da CARICOM, foram lançadas as bases para uma estratégia TVET à escala da CARICOM, baseada nos primeiros NQFs da região, desenvolvidos na Jamaica, Trinidad e Tobago, Barbados e Belize. Nesta fase, foi tomada a decisão de estruturar as qualificações profissionais em torno de cinco níveis ocupacionais. A Associação das Caraíbas de Agências Nacionais de Formação (CANTA) foi criada em 2003 e aprovada pela CARICOM como o braço de implementação do mecanismo de coordenação regional para a TVET. O principal objetivo da CANTA era estabelecer e governar um sistema regional de formação e certificação, denominado “Caribbean Vocational Qualifications (CVQs)”, para assegurar uma prestação padrão e uniforme de formação baseada em competências TVET no âmbito do Mercado Único e Economia da CARICOM. Em 2012, o CARICOM RQF foi desenvolvido, informado pelos princípios do “cidadão caribenho ideal”, e baseado num conjunto de descritores de nível (Secretariado CARICOM, 2012). Foi recentemente identificada pela ILO (2020a) uma necessidade de integração e de criação de condições equitativas para a livre circulação de mão-de-obra qualificada no âmbito do Mercado Único e da Economia da CARICOM. A CARICOM tem também estado a trabalhar na criação do registo de garantia de qualidade CARICOM, enquanto apenas dois estados membros adoptaram oficialmente o CARICOM RQF. Está também a ser desenvolvido um quadro regional de qualificações de professores. A CARICOM também tem estado a coordenar com a UNESCO a pilotagem do Skills Passport em Trinidad e Tobago (UNESCO, 2020).

#### **4.2.5 Pacífico**

Os estados membros incluem 15 nações insulares do Pacífico e o RQF foi aprovado em 2010. O Quadro Regional de Qualificações do Pacífico (PQF) é um quadro de 10 níveis baseado em resultados de aprendizagem e está ligado a um quadro regional de garantia de qualidade, e a um registo de normas e qualificações. O quadro de qualificações foi concebido como um quadro de referência comum, mas incluiu aspetos adicionais para fornecer a base de um NQF para as nações insulares que não tinham a capacidade ou dimensão relativa de um sistema de qualificações para justificar o desenvolvimento de um NQF. O Registo de Qualificações e Normas do Pacífico (PRQS) inclui normas acordadas para uma agência de garantia de qualidade e um fornecedor de serviços de educação e formação. O PQF não está ligado a fortes iniciativas de mobilidade

estudantil ou laboral e é dirigido por um secretariado que trabalha em nome dos ministros da educação e da formação nas nações insulares. As agências de garantia da qualidade não têm voz ou representação direta neste comité regional. A nível regional, as nações com sistemas de qualificações emergentes ou estáveis enfrentam geralmente restrições, tais como capacidade inadequada dos fornecedores e financiamento inadequado. Há ainda nações insulares que ainda não confirmaram o seu próprio NQF ou que adoptaram o PQF como um quadro nacional.

Os RQFs, tais como os EQF, AQRf e PQF, assemelham-se intimamente ao pensamento e ao trabalho de desenvolvimento em curso no RQF da SADC, na Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS) RQF e no Quadro de Qualificações para o Ensino Superior da África Oriental (EAQFHE). A reflexão inicial na Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD) também parece estar alinhada com estes processos, enquanto a África Central está atrasada tanto em termos de desenvolvimento do quadro de qualificações nacional como regional. Tal como com os NQFs, as fases cíclicas de desenvolvimento também podem ser aplicadas aos RQFs, desde a fase exploratória à fase de concepção, adoção, ativação, operacional e de revisão (Deij, 2019). A este respeito, o EQF é o mais avançado e foi revisto, enquanto o AQRf e o PQF estão operacionais, mas com o AQRf numa fase mais estabelecida. Em África, o RQF da SADC tem estado em desenvolvimento há mais tempo, desde 2011, mas só foi oficialmente lançado em 2017. O RQF contém vários elementos bem desenvolvidos, tais como descritores a nível regional, garantia de qualidade e directrizes RPL, um portal de qualificações da fase inicial, e também um comité técnico bem organizado que supervisiona o seu desenvolvimento e implementação (SADC TCCA, 2018). O EAQFHE de oito níveis foi desenvolvida em 2015 pelo Conselho Inter-Universitário para a África Oriental (IUCEA) como um quadro de referência comum. Existe também a intenção de desenvolver quadros regionais de qualificação TVET e de formação de professores (Jowi, 2020).

A tabela 31 fornece um resumo de vários desenvolvimentos de quadros regionais de qualificações que estão a ter lugar internacionalmente, incluindo África.

A forte influência do EQF é importante de notar. A recente decisão da Comissão Europeia de explorar ativamente a comparação entre o EQF e quadros de qualificações de países terceiros (países fora da Europa) irá, sem dúvida, aprofundar ainda mais esta influência. As interações entre os RQFs são certamente também algo a ter em mente no futuro, à medida que estas estruturas regionais amadurecem e novas são estabelecidas. Em geral, os novos desenvolvimentos dos quadros de qualificações no Médio Oriente, Ásia e Europa já estão a ter impacto no pensamento em África. No entanto, há que ter o cuidado de não atribuir demasiado peso às influências de fora de África. Como referido no Capítulo 2, há muitos aspetos da aprendizagem e qualificações com fortes origens africanas que foram assimilados em quadros de qualificações.

O desenvolvimento do Quadro de Credenciais (CF) para os Estados Unidos é outro desenvolvimento internacional importante a ter em conta (Rein, 2016). Defendido pelo setor não governamental, o CF é potencialmente o primeiro de uma nova geração de quadros de qualificações que visa englobar graus e credenciais não-graduados, tais como “certificados, certificações da indústria, licenças, aprendizagens e distintivos” (Keevy et al., 2019, p. 235).

**Tabela 31:** Evolução internacional dos quadros regionais de qualificações

RQF	Etapa de desenvolvimento	Pontos fortes	Pontos fracos
AQRF	Operacional	Forte coesão regional Alguns países líderes (Malásia, Filipinas)	Sistemas de Qualificações estão a amergir
EQF	Revisão	Forte base legislativa, conceitual e metodológica Fortes ligações com iniciativas regionais de garantia de qualidade, trabalho e mobilidade estudantil O EQF é um dos vários instrumentos que facilitam o reconhecimento Sistemas de qualificações nacionais mais maduros	Complexidade dos atores, sistemas e políticas
PQF	Ativando	Baseia-se sobre a identidade regional do Pacífico	Sistemas de Qualificações estão apenas a surgir
CARICOM TVET RQF	Operacional	Baseia-se do sistema regional de certificação TVET Forte coerência regional	Limitado à TVET
SADC RQF	Ativando	Muitos anos de desenvolvimento Formalmente estabelecido Comité Técnico de Certificação e Acreditação Alguns países líderes (África do Sul, Maurícias, Namíbia, Seychelles)	Capacidade de implementação limitada Variações ligadas à evolução histórica da educação e da formação
EAQFHE	Adotando	Demasiado cedo para dizer	Limitado à HE
RQF DA ECOWAS	Desenho	Demasiado cedo para dizer	Demasiado cedo para dizer

A iniciativa inclui o desenvolvimento de um Perfil de Qualificações de Licenciatura (DQP) com uma forte orientação para o ensino superior, mas com domínios e progressões de conhecimentos e competências, semelhantes aos utilizados nos descritores de nível. Seria útil explorar alguns dos últimos desenvolvimentos no sentido do estabelecimento do CF, à medida que o processo ACQF se desenrola.

Neste ponto do processo, seria incurioso não mencionar o potencial âmbito e objetivo do ACQF. Como um RQF, o ACQF poderia certamente tirar ensinamentos dos RQFs descritos acima. Por exemplo, o EQF é um RQF que é também continental, enquanto que o ACQF é continental mas abrange geograficamente RQFs existentes e emergentes, tais como na SADC, na Comunidade da África Oriental (EAC) e na ECOWAS, tendo muitas outras Comunidades Económicas Regionais (RECs) manifestado interesse em seguir o exemplo. Na CARICOM e no EAQFHE, o movimento é no sentido de RQFs setoriais na TVET, no ensino superior e mesmo na formação de professores. Embora o enfoque deste estudo de mapeamento não seja o âmbito e objetivo do ACQF, é evidente a partir das informações recolhidas, tanto a nível continental

como internacional, que algumas opções poderiam ser consideradas em termos de âmbito. Além disso, como foi salientado no Capítulo 2, a falta de um sistema de classificação padrão ocupacional continental acordado deve também ser considerada. Voltaremos a estas importantes considerações no Capítulo 5.

### 4.3 Progresso na referenciação e alinhamento dos quadros de qualificações africanos

Tal como detalhado ao longo deste relatório de levantamento, o surgimento dos RQFs evoluiu a partir de comunidades de países com o objetivo de “facilitar a confiança mútua nas qualificações e promover a mobilidade estudantil e laboral; aí estão ligados a outras iniciativas relacionadas com o reconhecimento mútuo das qualificações, do bem e dos serviços” (Bateman & Coles, 2015, p. 19). As experiências na EU, Pacífico e ASEAN indicam que o estabelecimento de um RQF tem impacto no desenvolvimento futuro dos NQFs nos países participantes. Os países com NQF existentes antes do estabelecimento de um RQF acordado, tais como Samoa e Malásia, foram motivados a rever os seus NQFs em preparação para referenciar o RQF. Os países sem um NQF foram motivados a desenvolver um NQF ou a desenvolver um NQF que ligasse os quadros setoriais (por exemplo, a Tailândia). Para estes últimos países, a influência do RQF em termos do número de níveis e domínios nos descritores de níveis é, em alguns casos, clara no desenvolvimento do NQF, embora alguns RQF afirmem claramente que o RQF visa ter uma influência neutra sobre os NQF e que respeita a soberania nacional.

Com o desenvolvimento de um RQF, há mais no quadro do que os descritores de nível. Os países participantes no processo de discussão e consulta no desenvolvimento do RQF teriam de chegar a alguns entendimentos comuns, tais como o objetivo e objetivos do RQF, a utilização dos resultados da aprendizagem, a definição dos resultados da aprendizagem e a sua aplicação em todos os setores da educação e formação, os princípios de garantia de qualidade, a definição de qualificações, as abordagens ao referenciamento, as disposições de governação e a manutenção do RQF. Os países com sistemas de qualificações emergentes e garantia de qualidade desenvolveram as suas capacidades através destes entendimentos comuns, reforçando os seus próprios sistemas e a sua compreensão da reforma das qualificações e estruturas. Ter um RQF significa que os países se reúnem regularmente, reforçando o compromisso com os objetivos e propósito do RQF, para discutir questões de compreensão e estratégias para promover o processo de referenciação de forma mais ampla. O próprio processo de referenciação exige que os países participantes revejam relatórios e interroguem anomalias, inexactidões ou interpretações. Estas atividades são fundamentais para criar confiança nos sistemas de qualificações dos países participantes e na promoção de outras estratégias que apoiam os objetivos do RQF, tais como o reconhecimento da mobilidade estudantil ou laboral.

O processo de referência resultante, ou alinhamento como preferido na SADC, deu aos países a oportunidade de reflectir sobre os seus sistemas de garantia de qualidade entre setores e as ligações entre si e com o NQF. Isto tem frequentemente reforçado as relações setoriais, os percursos de qualificação e a eficácia e eficiência dos sistemas de garantia de qualidade. O EQF, que tem a mais longa história de atividade de referenciação, indica que alguns países estão a renovar os seus relatórios de referenciação como resultado de alterações no seu sistema de qualificações (tais como o NQF ou o sistema de garantia de qualidade), indicando que os sistemas de qualificações estão em contínua evolução. O conceito de referenciação foi descrito em pormenor no Capítulo 2 e não será aqui repetido, mas o que tem valor para o processo ACQF é

um resumo de alto nível da medida em que a referenciação teve lugar na altura em que este relatório estava a ser finalizado, em setembro de 2020.

A Tabela 32 fornece um resumo de alto nível da informação disponível sobre referenciação e alinhamento que poderia ser obtida durante o estudo de mapeamento do ACQF. Os desenvolvimentos e os dados são bastante dinâmicos, e seria de esperar que pudessem ser atualizados durante a próxima fase do processo ACQF.

**Tabela 32:** Resumo dos processos internacionais de referenciação RQF-NQF

RQF	Número de países participantes	Número de países que se referenciaram ao RQF	Nota adicional
AQF	10	Informação não disponível	
ASEAN QRF	10	4	
CARICOM	15	0	
ECOWAS	15	0	Ainda não totalmente estabelecido
EAQFHE	5	0	Totalmente estabelecido, mas implementação e governação limitadas à parte do ensino superior do RQF
EQF	39	36	Hong Kong (2018), Nova Zelândia (2016) e Austrália (2016) completaram a comparação técnica com o EQF; foi iniciada uma segunda ronda de referências dos países do EQF
PRQS	15	6	
SADC	16	2 concluídos 1 em curso	O termo “alinhamento” é preferido
Universidade Virtual para os Pequenos Estados da Commonwealth	32	0	Depende de diferentes processos para os RQFs acima

A Recomendação EQF (União Europeia, 2017), especificamente a recomendação 13, prevê uma potencial cooperação com países terceiros para permitir a comparação de quadros de qualificações nacionais ou regionais com o EQF, abrindo potencialmente a cooperação com outros países não abrangidos pelo EQF.

Para o ACQF, a referenciação é um conceito central que terá de ser explorado. Para que o ACQF siga os passos do EQF e do AQRF, então todos os NQFs africanos terão de ser referenciados para o ACQF. Tal processo assegura um alinhamento e comparabilidade contínuos entre os NQF

africanos; efetivamente, o ACQF torna-se então um catalisador para a harmonização, convergência, transparência e compreensão mútua dos NQFs em todo o continente.

## 4.4 Reconhecimento para além dos quadros de qualificações

Este relatório de mapeamento está principalmente relacionado com a situação dos quadros de qualificações nacionais e regionais em África, mas o que é importante notar é que os quadros de qualificações fazem parte de um conjunto mais amplo de instrumentos e abordagens de reconhecimento - tal como salientado pelos casos mapeados neste relatório. Como em qualquer outro ecossistema, os NQFs e os RQFs não podem funcionar isoladamente dos outros pilares e componentes que, em conjunto, constituem o ecossistema de competências e qualificações, educação e formação ao longo da vida. Isoladamente, os NQFs e os RQFs são limitados na sua capacidade de atingir os seus objetivos, mas como parte de uma constelação mais ampla de ferramentas, desempenham um papel extremamente importante para facilitar o reconhecimento da aprendizagem, a mobilidade dos estudantes e, por implicação, uma melhor adequação entre o mercado de trabalho e a formação de pessoas para esses empregos. Os capítulos anteriores fizeram referência a alguns destes instrumentos adicionais, incluindo:

- ▶ Convenções - Convenção de Adis sobre o Ensino Superior (UNESCO, 2014c) que estabelece um quadro legal para a avaliação justa e transparente das qualificações do ensino superior na região africana para facilitar a cooperação e intercâmbio inter-universitário através da mobilidade de estudantes, investigadores e docentes.
- ▶ Sistemas de classificação - tal como o sistema europeu multilingue Aptidões, Competências, Qualificações e Profissões (ESCO). Foi também mencionada a opção de desenvolver uma classificação padrão africana de profissões, potencialmente para permitir que os RQFs continuem a ser desenvolvidos, e para evitar a duplicação e redução da transparência.

Através dos quadros de qualificações, e incluindo os dois exemplos acima referidos, a utilização de resultados de aprendizagem tornou-se comum e proporciona a moeda comum através da qual os vários regimes de reconhecimento podem ser comparados. No breve resumo abaixo, com base num relatório recente sobre migração de competências na região IGAD (ILO, 2020c), apresentamos um resumo de alto nível dos diferentes regimes e depois terminamos com algumas reflexões sobre como poderia ser o futuro.

### 4.4.1 Avaliação de credenciais

Historicamente, o termo “avaliação de credenciais” tem sido utilizado para se referir à revisão e avaliação das qualificações estrangeiras - a capacidade de um país verificar se uma qualificação atribuída fora do país específico é de fato válida. O processo pode incluir designações profissionais e também, em alguns casos, aprendizagem não formal e informal. A avaliação das credenciais precede o aparecimento de quadros de qualificações por várias décadas. As abordagens à avaliação de credenciais estão relativamente bem desenvolvidas a nível internacional e baseiam-se na Convenção de Reconhecimento de Lisboa (1997), que se aplica ao ensino superior na Europa, mas tem um equivalente em África, a Convenção de Arusha para África (1981) (que foi rebatizada e atualizada para a Convenção de Adis sobre o Ensino Superior em 2014, como acima

mencionado). Exemplos de autoridades de reconhecimento competentes que realizam as avaliações incluem conselhos de ensino profissional, organismos profissionais estatutários e não estatutários, empregadores e associações profissionais. As abordagens estão a ser expandidas para utilizar resultados de aprendizagem e tornaram-se também mais automatizadas, com rastreio digital e partilha de informação através de plataformas internacionais livres.

Fundamental para o processo de referenciamento é o princípio da confiança mútua, que consiste tanto na fiabilidade técnica e no consenso entre as partes interessadas como na forma como esse consenso está enraizado nos costumes e na prática. A credibilidade do consenso baseia-se no acordo dos atores encarregados das qualificações, dos processos de certificação e dos que utilizam qualificações (empregadores, estudantes). Existe uma forte ligação entre as metodologias empregadas nas práticas de avaliação de credenciais e a avaliação comparativa. Dois princípios são de valor e são discutidos mais detalhadamente a seguir: diferença substancial e comparabilidade.

A noção de diferença substancial é frequentemente utilizada durante os processos de análise comparativa. O termo tem origem no setor de avaliação de credenciais e é aplicado em relação à função de uma qualificação e ao objetivo para o qual se procura o reconhecimento. Diferenças substanciais são diferenças entre a qualificação estrangeira e a qualificação nacional que são tão significativas que muito provavelmente impediriam o candidato de ter sucesso na atividade desejada, tais como estudos adicionais, atividades de investigação ou emprego. É importante que o ónus da prova recaia sobre a autoridade de reconhecimento competente para demonstrar que a diferença entre duas qualificações (cada uma de um país diferente) é substancial. De acordo com o procedimento recomendado para a avaliação das qualificações estrangeiras desenvolvido pelo Comité da Convenção de Reconhecimento de Lisboa, as avaliações devem procurar responder às seguintes questões:

- ▶ As diferenças nos resultados de aprendizagem (visados ou alcançados) são tão substanciais que a qualificação estrangeira não pode ser plenamente reconhecida? Em caso afirmativo, é possível conceder um reconhecimento alternativo ou parcial?
- ▶ As diferenças nas outras atividades para as quais as qualificações estrangeiras e do país de origem se preparam são tão substanciais que o pleno reconhecimento não é possível? Em caso afirmativo, é possível o reconhecimento alternativo ou parcial?
- ▶ As diferenças nos elementos-chave do programa que conduzem à qualificação são tão substanciais em relação a programas semelhantes no país de acolhimento que o pleno reconhecimento não pode ser concedido tendo em conta o objetivo para o qual o reconhecimento é solicitado? Em caso afirmativo, é possível o reconhecimento alternativo ou parcial?
- ▶ A qualidade do programa ou da instituição em que a qualificação foi obtida é tão diferente de programas ou instituições semelhantes no país de acolhimento que não é possível o pleno reconhecimento? Em caso afirmativo, é possível o reconhecimento alternativo ou parcial? (Hunt et al, 2009 em Keevy & Chakroun, 2015, p. 128).

#### 4.4.2 Convenções regionais

Tanto a Convenção de Lisboa como a Convenção de Adis (UNESCO, 2014c) já foram mencionadas. Outros exemplos, também supervisionados pela UNESCO, existem nas Caraíbas (1974), e nos Estados Árabes (1978), e na Ásia-Pacífico (2011). A Organização Internacional do Trabalho



(ILO) também dispõe de uma série de instrumentos que encorajam o reconhecimento de competências, incluindo a Recomendação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, 2004 (N.º 195), e o Quadro Multilateral da ILO sobre a Migração Laboral (ILO, 2006b). A Parceria Global de Competências, lançada conjuntamente em 2015 pela ILO, a Organização Internacional para as Migrações e a UNESCO, em associação com a Organização Internacional dos Empregadores e a Confederação Sindical Internacional, centra-se na mobilização de competências técnicas das três organizações para apoiar as partes interessadas no desenvolvimento e reconhecimento das competências dos trabalhadores migrantes, com particular incidência nas mulheres e na juventude (ILO et al., 2018). Mais recentemente, a *Convenção Global sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior* (UNESCO, 2019) entrou também em vigor. A convenção foi concebida para promover os direitos dos indivíduos a terem as suas qualificações do ensino superior avaliadas de uma forma justa e decente em todo o mundo e para facilitar a mobilidade académica internacional em geral.

Além disso, os objetivos da convenção apoiam iniciativas inter-regionais e regionais, cooperação global, políticas e inovação no ensino superior, promovem uma cultura de garantia de qualidade nas instituições e sistemas de ensino superior, coerência e complementaridade na garantia de qualidade, nos quadros de qualificações e no reconhecimento das qualificações, a fim de apoiar a mobilidade internacional e, sobretudo, promover a educação para o desenvolvimento sustentável, e contribuir para o desenvolvimento estrutural, económico, tecnológico, cultural, democrático e social de todas as sociedades.

#### 4.4.3 Comércio e acordos de reconhecimento conexos

Os acordos de reconhecimento comercial promovem o comércio de bens e serviços a três níveis:

- O reconhecimento unilateral: A forma mais comum de avaliar as aptidões e competências dos trabalhadores migrantes. Aqui, um país de destino da migração para o mercado de trabalho interno decide por si próprio quais as aptidões e qualificações que irá reconhecer. Muitos regimes de reconhecimento têm objetivos de política pública como assegurar a qualidade e padrões de serviços e proteger os interesses dos consumidores e nacionais.
- Acordos de Reconhecimento Mútuo (MRAs): Acordos formais entre países de origem e de destino que se centram no reconhecimento recíproco de certificações e competências dos trabalhadores migrantes. Existe uma vasta gama de MRAs, principalmente em profissões regulamentadas.
- Acordos comerciais/de integração regional: Acordos concluídos no contexto da integração regional, que incentivam o desenvolvimento de normas e critérios mutuamente aceitáveis para o licenciamento e certificação e fornecem recomendações sobre o reconhecimento mútuo (ILO, 2020c).

Há uma tendência crescente para considerar os MRAs como contribuindo para o reconhecimento da aprendizagem. A região da ASEAN é o exemplo mais conhecido de onde um MRA formou a base para o reconhecimento de competências, começando com o Acordo-Quadro da ASEAN sobre Serviços que foi assinado em 1995. Na África Oriental, o Protocolo do Mercado Comum prevê que os Estados parceiros da EAC reconheçam mutuamente as qualificações, experiência, requisitos e licenças ou certificados concedidos, bem como que os Estados parceiros designem organismos competentes para entrar em MRAs a fim de facilitar a circulação de profissionais.

No contexto africano, a Zona de Comércio Livre Continental Africana (AfCFTA) destina-se a criar um mercado único de bens e serviços, facilitado pela circulação de pessoas. Como mencionado no Capítulo 1, a AfCFTA é uma bandeira fundamental da integração africana, para a qual o ACQF também contribuirá. O reconhecimento da educação e harmonização é especificamente mencionado no texto e, embora ainda relativamente novo (AUC, 2019b), este acordo de integração regional está a ser desenvolvido num momento muito oportuno para o ACQF. A inter-relação entre os dois processos pode ser mutuamente benéfica, mas exigirá uma coordenação cuidadosa a nível da Comissão da União Africana (AUC).

#### 4.4.4 Normas profissionais e licenciamento profissional

Os organismos profissionais e profissionais, bem como as autoridades públicas, utilizam normas profissionais e critérios relacionados para atribuir designações profissionais a indivíduos que satisfazem os requisitos para o licenciamento profissional:

O termo “licença” (ou seja, uma licença para exercer, que pode ser revogada) é frequentemente utilizado incorrectamente como sinónimo de “qualificação” ou “certificado” (uma declaração de competência que não pode ser revogada a menos que seja cometida fraude). Em geral, o termo “licença” (ou “conceder licença”) significa “dar autorização”. Uma licença pode ser concedida por uma parte (licenciante) a outra parte (licenciado) como um elemento de um acordo. Uma licença pode ser emitida por autoridades públicas, ou organismos profissionais, ou sindicatos autorizados a fazê-lo, para permitir uma atividade que de outra forma seria proibida (ILO, 2020c, p. 30).

As profissões regulamentadas, tais como nos setores médico e jurídico, tendem a ser submetidos a uma garantia de qualidade mais rigorosa por parte dos organismos nacionais do que os não regulamentados. O ensino, e mais especificamente o profissionalismo dos professores e a migração de professores, está relativamente bem desenvolvido em África e será importante desenvolver estes processos políticos em concertação com outras profissões. A este respeito, têm sido desenvolvidos três conjuntos de políticas, incluindo um Quadro Continental de Qualificação de Professores, um Quadro Continental de Competências e Normas para a Profissão Docente, e Orientações Continentais para a Profissão Docente (Nwokeocha, 2019) e o Protocolo Continental de Mobilidade de Professores (UNESCO IICBA, 2019).

#### 4.4.5 Sistemas de classificação

Os sistemas de classificação incluem a Classificação Internacional Tipo das Profissões (ISCO), desenvolvida pela ILO em 1988 e atualizada em 2008. A ISCO-08 utiliza dois critérios básicos para organizar as profissões de acordo com estrutura de classificação da ISCO-08: Grande Grupo, Sub-Grande Grupo, Sub-Grupo e Grupo Base. Esses dois critérios são: nível de competências e especialização de competências. A “competência” é definida como a capacidade de desempenhar as tarefas e deveres de um determinado trabalho. O ‘nível de aptidão’ é uma função da complexidade e do alcance das tarefas e deveres a desempenhar. A ‘especialização de aptidões’ é considerada em termos do campo de conhecimentos exigido, das ferramentas e maquinaria utilizadas, dos materiais trabalhados em ou com, e dos tipos de bens e serviços produzidos. A ISCO poderia potencialmente contribuir para o reconhecimento internacional de competências, fornecendo um ponto de referência comumente compreendido. A ESCO, que foi descrita no Capítulo 2, e subsequentemente utilizada para o desenvolvimento de perfis de qualificações de

uma seleção de países africanos no Capítulo 3, é outro sistema de classificação importante que poderia ser revisto para o contexto africano. A Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED) é também amplamente utilizada em África, mas centra-se na educação.

#### 4.4.6 Níveis mundiais de referência

A noção de um instrumento de nivelamento global mais independente tem sido explorada sob a liderança da UNESCO desde 2012. Uma vasta gama de agências internacionais, incluindo a ILO, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) e o World Skills. Representantes dos principais blocos regionais que ou têm um RQF em vigor (como a EU e a ASEAN), ou estão em vias de desenvolver um RQF (SADC e o Pacífico), também têm sido participantes ativos neste processo. Um vasto leque de países, principalmente aqueles com RQFs em fases mais avançadas, têm estado envolvidos em todos os continentes. Especialistas, e ocasionalmente também organizações convidadas, tais como o Centro Internacional de Educação e Formação Técnica e Profissional, Burning Glass, VerifDiplom e outros, também têm participado. O pensamento original por detrás dos Níveis Mundiais e Referência (WRLs) baseia-se na recomendação do Terceiro Congresso Internacional sobre TVET, realizado em Xangai em 2012, que ao longo dos anos proporcionou um importante espaço de incubação de pensamento e debates sobre o reconhecimento da aprendizagem. O principal objetivo dos WRLs é facilitar a “comparação dos resultados da aprendizagem ao longo da vida e chegar a acordos sobre o reconhecimento de qualificações e credenciais” (Hart & Chakroun, 2019, p. 15). Os WRLs são posicionados como uma nova língua comum potencial que será capaz de transcender muitas fronteiras tradicionais:

Os WRLs oferecerão uma língua franca que poderá ser utilizada não só com qualificações e credenciais técnicas e profissionais, mas também com qualificações profissionais, gerais e académicas, credenciais e conjuntos menos formais de resultados de aprendizagem, e com especificações de emprego e requisitos de entrada para programas de aprendizagem (Hart & Chakroun, 2019, p. 14).

Os WRLs foram concretizados numa ferramenta, inicialmente manual na forma, mas esta foi também convertida numa aplicação digital que foi testada no terreno em todos os países pré-seleccionados. A estrutura básica dos WRLs é composta por quatro níveis amplos (A a D), ao longo de oito fases de progressão, por sua vez, com base em onze elementos de capacidade, organizados em três agrupamentos. A multidimensionalidade dos WRLs, incluindo uma progressão interna, difere dos descritores tradicionais do quadro de qualificações, mas foi desenvolvida para tentar intencionalmente ir além das suas limitações. A aplicação dos WRLs cria um perfil gráfico que complementa os quadros de qualificações nacionais e regionais e os sistemas de garantia de qualidade.

Embora os WRLs possam parecer muito afastados das realidades do ACQF, é importante considerar como este pensamento, combinado com os outros exemplos descritos neste relatório de mapeamento, pode ser de interesse para o ACQF durante o seu desenvolvimento.

#### 4.4.7 Outras formas de reconhecimento

Vale a pena mencionar brevemente alguns outros regimes de reconhecimento. O primeiro é a métrica de aprendizagem, nomeadamente inquéritos internacionais de competências e estudos

estatísticos relacionados, que fornecem uma abordagem alternativa de reconhecimento que poderia ser mais útil em países e regiões onde as outras abordagens são fracas ou ausentes. Exemplos incluem o Grupo de Trabalho de Métricas de Aprendizagem convocada pelo Instituto de Estatística da UNESCO e o Centro de Educação Universal do Instituto Brookings nos Estados Unidos da América.

A segunda é a intersecção entre as qualificações tradicionais (também referidas como macro credenciais) e a área nova e em rápida evolução das credenciais digitais (também referidas como micro credenciais), um espaço dinâmico e em evolução, com uma gama de atores governamentais, intergovernamentais, com fins lucrativos e sem fins lucrativos a disputar a atenção. Podem ser enumerados inúmeros exemplos, mas o Europass destaca-se pela sua integração de plataformas, incluindo CVs, qualificações e ferramentas de auto-avaliação. As credenciais digitais podem ser vistas como algo apenas aplicável às economias avançadas, mas os migrantes e refugiados podem beneficiar das credenciais digitais. Kiron, uma organização sem fins lucrativos baseada na Alemanha e financiada por crowdsourcing, destaca-se como um exemplo de uma instituição que tem sido capaz de explorar este potencial (Vincent-Lancrin, 2016). A Kiron, em parceria com 22 universidades, oferece aos refugiados a opção de obter gratuitamente um diploma universitário acreditado, utilizando uma combinação de aprendizagem online e offline. Durante os dois primeiros anos, os estudantes podem selecionar vários cursos abertos online (ou MOOC) à sua escolha, que a Kiron modifica depois.

## 4.5 Paisagem diversificada de quadros e sistemas de qualificações no continente

Os desenvolvimentos e a investigação sobre quadros e sistemas de qualificações têm sido frequentemente associados a países, comunidades e literatura de língua inglesa. Como se vê neste relatório de mapeamento do ACQF, no continente africano, os NQFs conseguiram atualmente uma consolidação mais ampla entre os países anglófonos. Entre 17 países (de um total de 40) que se verificou terem NQFs em vigor (ato legal aprovado e implementado, e NQF em vigor há algum tempo e revisto), 11 estão na SADC, dos quais apenas Moçambique não é um país anglófono. Para além da SADC, outros NQFs em vigor encontram-se em Cabo Verde, Quênia, Marrocos, Ruanda, Tunísia e Uganda.

No entanto, para o processo de desenvolvimento do ACQF e a configuração do papel e instrumentos do futuro ACQF, é fundamental construir sobre uma compreensão matizada e contextualizada das semelhanças e diferenças das diversas tradições de educação e formação e quadros de qualificações, possibilitando os seus pontos fortes e contribuindo para a compreensão mútua entre a diversidade de países e regiões. Por outras palavras, isto implica um melhor conhecimento das características, desenvolvimentos e perspectivas dos sistemas de qualificações e dos seus quadros de qualificações dos países africanos de língua árabe, francesa e portuguesa também. A aspiração de um espaço comum de educação continental construído sobre princípios e objetivos partilhados depende em parte da aceitação mútua gradual das realizações, princípios e caminhos de cada um no estabelecimento dos sistemas e quadros de qualificações dos países africanos independentes. A aprendizagem de políticas, e não o empréstimo de políticas, deve informar o processo ACQF. O empréstimo de políticas arrisca, na melhor das hipóteses, diferentes níveis de confusão e, na pior das hipóteses, a negação da tradição de educação e formação no país e/ou região.

Uma comparação mais matizada das semelhanças e diferenças é tentada abaixo e terá de ser mais explorada durante o processo do ACQF. A este respeito, é importante notar que apesar das especificidades da sociedade nacional e das tradições de educação e formação, estes países também partilham certos aspetos de conceitos, princípios e características estruturais relacionados com os seus sistemas de educação e formação. Considerando os domínios de interesse deste relatório de mapeamento, analisamos as principais dimensões abaixo:

- › situação dos NQFs;
- › conceito de “qualificação”; e
- › abordagem baseada na competência.

### 4.5.1 Países com ligações às tradições francesas em educação e formação

#### Estado dos NQFs

Neste relatório, fizemos uma distinção entre um SNQ e um NQF. Esta diferenciação é essencial quando argumentamos que países sem quadros de qualificações estabelecidos têm sistemas de qualificações com tipos e níveis (ciclos) de qualificações definidos, incluindo garantia de qualidade mais ou menos desenvolvida de ciclos, programas e de concepção e atribuição de qualificações:

#### Sistema de qualificação

Isto inclui todos os aspetos da atividade de um país que resultam no reconhecimento da aprendizagem. Estes sistemas incluem os meios para desenvolver e operacionalizar a política nacional ou regional sobre qualificações, disposições institucionais, processos de garantia de qualidade, processos de avaliação e atribuição, reconhecimento de competências e outros mecanismos que ligam a educação e a formação ao mercado de trabalho e à sociedade civil. Os sistemas de qualificação podem ser mais ou menos integrados e coerentes. Uma característica de um sistema de qualificações pode ser um quadro explícito de qualificações (OECD, 2006).

#### Quadro de qualificações

Um quadro de qualificações é um instrumento para o desenvolvimento e classificação das qualificações de acordo com um conjunto de critérios para os níveis de aprendizagem alcançados. Este conjunto de critérios pode estar implícito nos próprios descritores de qualificações ou explicitado sob a forma de um conjunto de descritores de níveis. O âmbito dos quadros pode ser abrangente de todos os resultados e percursos de aprendizagem ou pode ser confinado a um setor específico, por exemplo, educação inicial, educação e formação de adultos ou uma área profissional. Algumas estruturas podem ter mais elementos de concepção e uma estrutura mais rigorosa do que outras; algumas podem ter uma base jurídica, enquanto outras representam um consenso de pontos de vista dos parceiros sociais. Todos os quadros de qualificação, contudo, visam estabelecer uma base para melhorar a transparência, qualidade, acessibilidade, ligações e reconhecimento público ou do mercado de trabalho das qualificações dentro de um país e internacionalmente (Tuck, 2007, p. 2).

O “quadro de qualificações” significa uma política e um instrumento para o desenvolvimento e classificação das qualificações de acordo com um conjunto de critérios para níveis específicos de aprendizagem alcançados, que visa integrar e coordenar subsistemas nacionais de qualificações e melhorar a transparência, acesso, progressão e qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil (Recomendação EQF 2017).

Este estudo de mapeamento revelou que países como os Camarões, Senegal e Togo têm quadros de qualificações *implícitos*, que consistem numa gama de níveis de qualificação no subsistema de ensino técnico-profissional, e no quadro do ensino superior. A mudança para desenvolver NQFs *explícitos*, baseados em descritores explícitos de níveis de qualificação, e orientados para integrar e clarificar as ligações entre níveis e sub-sistemas, é mais um passo que os países podem dar.

Excetuando Marrocos e Tunísia, o desenvolvimento e estabelecimento de NQFs *explícitos*, no sentido explorado neste relatório, não tem estado na vanguarda das prioridades políticas da maioria dos países, ou não tem sido particularmente bem sucedido. Se as Maurícias podem ser consideradas um país bilingue (inglês e francês), então é um caso raro de NQF avançado (em funcionamento e revisto) relacionado com este agrupamento de países. Nos últimos anos, porém, está a emergir gradualmente uma tendência de mudança. Países como os Camarões e Madagáscar tomaram medidas para iniciar a reflexão e conceitualização dos seus NQFs, uma vez que a necessidade de integração e permeabilidade entre subsistemas e tipos de qualificações existentes se tornou uma questão determinante para a clareza do sistema de qualificações, e melhores oportunidades para os percursos de aprendizagem ao longo da vida das pessoas.

A relativa raridade de um quadro de qualificações explícito não impediu o desenvolvimento de instrumentos tais como sistemas de créditos e abordagens de resultados de aprendizagem. A prevalência da *approche par compétences* (APC, abordagem baseada em competências) nos sistemas TVET de Marrocos, Tunísia e Camarões mostra claramente a) que as abordagens de resultados de aprendizagem podem ser anteriores ao estabelecimento de um NQF num país; e b) a ligação entre a engenharia de formação APC e os níveis de qualificações alvo do subsistema, como exemplificado para Marrocos e Camarões. O estabelecimento e a operacionalização dos NQFs assentará no sistema existente de níveis e tipos de qualificações, uma vez que têm significado e valor social, e trará novos paradigmas relacionados com ligações verticais e horizontais, progressão, uma visão mais inclusiva e flexível sobre um conjunto contínuo de percursos de aprendizagem e realizações de aprendizagem.

### Conceito de ‘qualificação’

Como discutido acima, na maioria dos países francófonos, o conceito de “qualificação” (em inglês) corresponde à “certificação” (em francês), que corresponde ao resultado avaliado da aprendizagem (diplôme, brevet, certificat). Em contrapartida, o termo francês “qualificação” corresponde a uma categoria diferente, nomeadamente a validação da competência dada pelo mundo do trabalho (parceiros sociais, empregadores), determinando que uma pessoa é qualifié(e). Consequentemente, estes NQFs consistem em “certificações” (diplomas, certificados, brevets) classificadas por nível de “qualificação”.

O recém adotado Quadro Nacional de Qualificações Profissionais francês, adotado a 8 de janeiro de 2019, tem oito níveis de qualificação e explicita as definições dos descritores de nível, com base na combinação de conhecimentos, competências e responsabilidade e autonomia.

No contexto de Marrocos, o sistema TVET oferece dois tipos desta relação formação-qualificação: formação diplômante (formação conducente a um diploma, brevet, certificado) e

formação qualifiante (formação contínua, não conducente a uma certificação, mas valorizada pelos empregadores para efeitos de emprego). Deve ser mencionado que alguns países francófonos aderiram ao termo “qualificação”, tal como utilizado no contexto anglófono. Exemplos são a Tunísia e, na União Europeia, o Luxemburgo. O NQF tunisino chama-se Classificação Nacional de Qualificações, enquanto que o NQF de Marrocos chama-se Cadre National des Certifications.

O Luxemburgo também utiliza a terminologia ‘qualificação’, tal como definida nos contextos anglófonos, tal como salientado no relatório de referência do NQF luxemburguês para o EQF. Este esclarecimento merece ser notado:

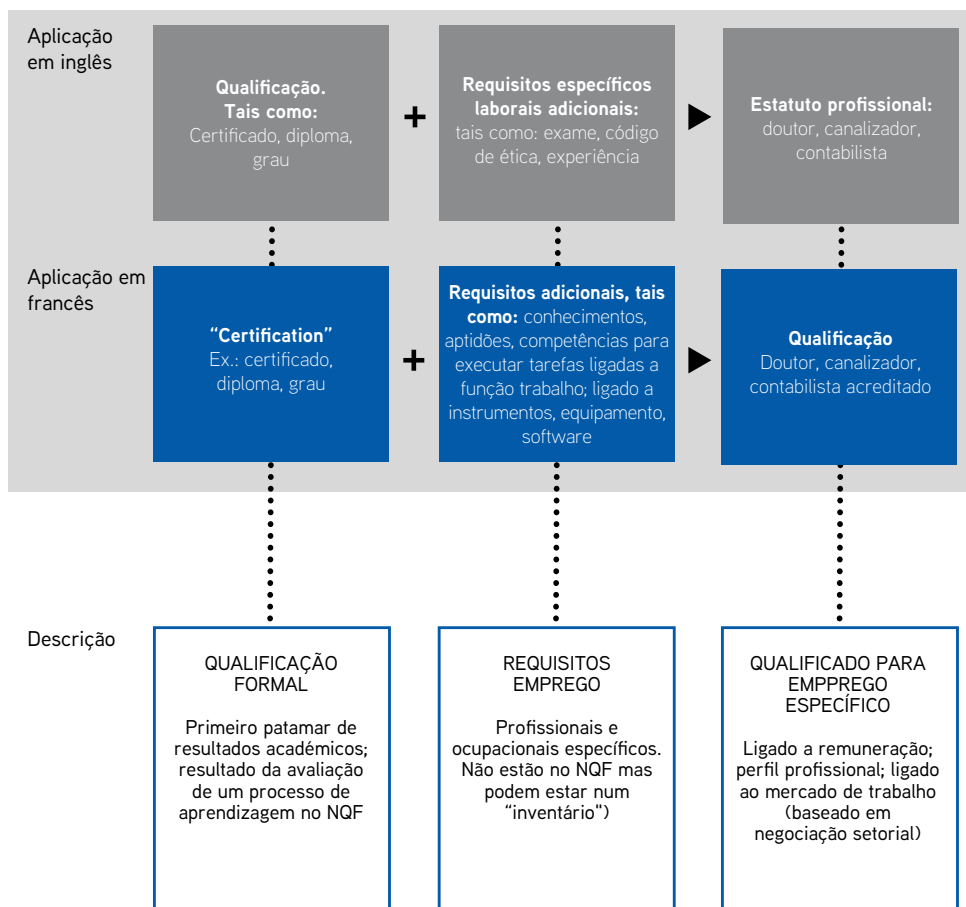
Uma das características do CLQ (Cadre Luxembourgeois de Qualifications) diz respeito à terminologia que utiliza. Embora a palavra francesa “certificação” seja utilizada nos textos oficiais europeus como o equivalente da palavra “qualification” em inglês, aqui no Grão-Ducado, na sequência das discussões iniciais sobre o desenvolvimento de um quadro nacional, preferimos optar pela utilização da palavra “qualification” em francês, porque ambas incluem a noção de certificação e estabelecem uma ligação com o mundo do emprego (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2012: 17).

A Figura 19 fornece um resumo de alto nível das semelhanças e diferenças entre países de língua inglesa e francófona. Espera-se que este resumo possa ser expandido no processo ACQF para incluir outras nuances na interpretação e utilização de conceitos chave de qualificações.

A maioria dos países francófonos em África aderiram e implementaram o sistema LMD (Licence Master Doctorat), baseado na estrutura de três ciclos de graus, sustentado por um sistema de crédito. Foram promulgadas duas diretivas de âmbito regional estabelecendo o sistema de LMD:

- Directive 02/06-UEAC-019-CM-14 de 10 de março de 2006: organização de estudos HE no espaço CEMAC no âmbito do sistema LMD (África Central).
- Directive 03/2007/CM/UEMOA de 04 de julho de 2007: adoção do sistema LMD nas universidades e instituições de ensino superior da União Monetária e Económica da África Ocidental (também conhecida sob a sigla francesa, UEMOA).

Este estudo de mapeamento fez o balanço de uma série de qualificações com elementos de compreensão comum em muitos países francófonos: Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP), Baccalauréat, Brevet of Higher Technician (BTS), Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), Diplôme d’Études Universitaires Générales (DEUG), Diplômes d’Études Universitaires Professionnelles (DEUP), Diplôme Universitaire d’Études Scientifiques (DUES), Licença (Académica, Profissional, Tecnológica), Mestrado (Profissional, Académica, Especializada), Diploma de Engenharia. Mas designações e pontos de referência comuns não significam necessariamente uma total comparabilidade de qualificações em diferentes países. A estrutura dos ciclos educativos e das organizações institucionais em cada país determina diferentes resultados de aprendizagem associados a qualificações que partilham designações semelhantes entre países.

**Figura 19:** Opiniões anglófonas e francófonas sobre NQFs e qualificações

Fonte: Adaptado de um diagrama anterior preparado em consulta com Borhene Chakroun, James Keevy, Kayllash Allgoo, Patrick Werquin, Anne-Marie Charraud e Herve Huot-Marchand

### Abordagem baseada na competência nos sistemas TVET

Vários países francófonos adotaram uma abordagem baseada em competências para os programas e qualificações da TVET. Marrocos e a Tunísia estão envolvidos com a APC há mais de uma década, desenvolvendo um grande número de programas TVET (todos os níveis) e pacotes metodológicos abrangentes. A tradição da APC está bem ancorada e foi apoiada por várias rondas de parcerias e assistência técnica com o Canadá. No caso dos Camarões, a reforma do APC começou em 2004 e tem sido aplicada à concepção da maioria dos programas do ensino técnico secundário. A implementação da formação baseada no APC nem sempre é concedida após a recolha de normas, programas e avaliações terem sido aprovados para novos perfis e especializações. Há várias razões para tal, desde preferências institucionais a elevados requisitos técnicos e pedagógicos para tornar estes programas operacionais a nível dos prestadores. O APC não é a única abordagem à TVET baseada em resultados de aprendizagem, como o caso de Marrocos exemplifica.



### 4.5.2 Países com tradições portuguesas em educação e formação

Quatro dos cinco países de língua portuguesa em África adoptaram e estão a desenvolver ou a implementar NQFs. Este relatório de mapeamento fornece amplas provas sobre as tendências e realizações do NQF em Angola, Cabo Verde e Moçambique. A Guiné-Bissau começou a desenvolver o seu NQF em 2020, com o apoio de parceiros internacionais. São Tomé e Príncipe está consciente do interesse de iniciar um roteiro para o seu NQF, e o processo do NQF deverá contribuir para apoiar esta motivação. O conceito de “qualificação” aplicado nestes países não difere das definições internacionais utilizadas no presente relatório.

Noutras dimensões dos seus sistemas de qualificação, estes países partilham algumas semelhanças - especialmente a estrutura de três ciclos e o sistema de créditos dos diplomas do ensino superior (Cabo Verde e Moçambique); e a utilização da abordagem baseada em competências (tipo APC) para a TVET (Cabo Verde e Moçambique). Os descritores de nível dos NQFs são amplamente partilhados: Cabo Verde e Moçambique optaram ambos pela combinação de três domínios: conhecimento, aptidões e responsabilidade, e autonomia. Algumas diferenças podem ser notadas na estrutura do NQF (Cabo Verde é o único caso com a estrutura de oito níveis) e na arquitectura muito diferente dos sistemas TVET (níveis e instituições).

Nestes países, o NQF é evidentemente uma das componentes do SNQ mais amplo, e não um instrumento político separado ou isolado. O NQF funciona em conjunto com outros instrumentos e componentes essenciais - o catálogo nacional de qualificações, o sistema de garantia de qualidade e o sistema de validação da aprendizagem não formal e informal. Esta ligação sistémica do NQF é definida em documentos políticos e na base jurídica e é posta em prática pela estrutura de governação. A experiência do NQF de Cabo Verde é a mais avançada e mostra como o órgão de coordenação do NQS engloba todos os componentes acima mencionados. O caso de Moçambique tem a particularidade de a experiência do quadro de qualificações ter sido até agora baseada em quadros setoriais (TVET e HE). No entanto, o quadro de qualificações TVET é uma componente do sistema mais vasto de garantia de qualidade e governação da TVET, e o quadro de qualificações HE está estreitamente ligado ao sistema de garantia de qualidade (avaliação e acreditação). Angola está a seguir a mesma abordagem sistémica na conceitualização e concepção do seu NQF - vários componentes e instrumentos convergindo entre si. Os três relatórios nacionais (Angola, Cabo Verde e Moçambique) incluídos neste estudo de mapeamento fornecem amplas provas desta visão sobre o lugar e o papel do NQF no sistema de qualificações.

O NQF cumpre objetivos de natureza doméstica, mas está também claramente orientado para posicionar as qualificações e níveis dos países no contexto regional relevante. As referências a esta comparabilidade internacional e ao papel de integração do NQF são claramente especificadas na base jurídica do NQF de Cabo Verde e do NQF integrado de Moçambique. O primeiro aspira a poder referenciar-se e comparar com o EQF e cooperar com quadros e sistemas na ECOWAS. Ao mesmo tempo, Moçambique está concentrado e orientado para a SADC e o compromisso de alinhar o NQF com a estrutura de 10 níveis do RQF da SADC. O atual processo de reflexão do NQF em Angola está também alinhado com o RQF da SADC.

## 4.6 Visão geral

O capítulo 4 forneceu uma breve apresentação de considerações internacionais importantes para o processo ACQF. O capítulo mostrou claramente que o desenvolvimento do quadro de qualificações, incluindo tanto os NQFs como os RQFs, é um fenómeno global importante e que o continente africano pode beneficiar não só de fazer parte deste processo, mas também de liderar novos desenvolvimentos nesta área.

Como um continente que já tem dois RQFs, o RQF da SADC e o EAQFHE, e uma série de NQFs desenvolvidos e em desenvolvimento, a África apresenta à comunidade do quadro de qualificações um dilema interessante. Será o ACQF único no seu âmbito e objetivo, ou tornar-se-á outro RQF, no molde do EQF e do AQRFF? Considerando os vários regimes de reconhecimento que complementam os quadros de qualificações, conforme descrito neste capítulo, a África está bem preparada para considerar uma abordagem multidisciplinar que se baseia em quase 30 anos de desenvolvimento do quadro de qualificações a nível internacional. Para que o ACQF se torne um quadro de quinta geração, estas lições terão de ser cuidadosamente interrogadas, e as lacunas identificadas neste relatório de mapeamento terão de ser cuidadosamente investigadas. Uma destas lacunas é a complexidade e as oportunidades da diversidade de tradições, conceitos e estruturas de qualificações no continente africano. Como demonstrado neste capítulo, estas semelhanças e diferenças podem ser consideradas para assegurar que o processo ACQF beneficie da diversidade dos desenvolvimentos existentes.

Passamos agora a esta próxima fase do ACQF à medida que reflectimos sobre o próprio estudo de mapeamento, mas mais importante ainda, as principais conclusões do estudo, e depois também algumas considerações iniciais para o avanço do processo.



# 5

## VISUALIZANDO A PRÓXIMA FASE DE HARMONIZAÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES EM ÁFRICA

### Pontos-chave

- ▶ Há um punhado de países africanos que têm elementos de estruturas e/ou sistemas de qualificações, que podem não ser identificados como quadros de qualificações explícitos. Nesses casos, um processo de modernização diferenciado poderia ser de grande valor e permitir que os sistemas se tornem mais baseados em resultados de aprendizagem e se familiarizem mais com alguma da terminologia internacional que está a ser utilizada.
- ▶ A capacidade técnica limitada a nível nacional e regional significa muitas vezes que a função e a estratégia são definidas de forma fraca e rapidamente ultrapassadas pela forma e estrutura. Isto leva a uma fraca implementação de políticas e a um desvio da missão. O apoio técnico necessário para o desenvolvimento do quadro de qualificações, a nível nacional, regional e continental, é uma área que requer séria consideração.
- ▶ Embora existam muitas experiências internacionais de referência dos Quadros Nacionais de Qualificações (NQFs) com os Quadros Regionais de Qualificações (RQFs), muito poucos NQFs africanos têm estado envolvidos. O bem estabelecido Quadro Europeu de Qualificações (EQF) tornou-se um ponto de referência de fato para muitos NQFs estabelecidos, e também para os RQFs.
- ▶ A compreensão e o aproveitamento da interação entre os RQFs emergentes em África, os vários NQFs em toda a África, e o Quadro Continental de Qualificações Africano (ACQF) proposto, será um fator crítico para o trabalho futuro nesta área. Embora os NQFs sejam bastante distintos na sua orientação e objetivo, é a potencial sobreposição entre os RQFs e o ACQF que é preocupante.
- ▶ A África, com o seu forte dividendo juvenil, está preparada para crescer economicamente no futuro e mesmo ultrapassar outros continentes que há muito estão mais desenvolvidos. Uma estratégia de harmonização para África, qualquer que seja a sua forma, deve ser sustentável do ponto de vista ambiental e económico. Para que o ACQF se torne um quadro de nova geração, a sustentabilidade será parte integrante da sua concepção, tal como a sua orientação digital, verde e de inclusão social.
- ▶ O ACQF poderia estabelecer a referência global para um quadro de qualificações de nova geração com base numa convergência de metodologias de reconhecimento, num movimento para a digitalização, num maior nível de interoperabilidade, e na realização de pontos de referência independentes. O ACQF tem o potencial de infundir uma abordagem de ecossistema de aprendizagem que só foi prevista até à data, construindo-a desde o início a partir de uma perspectiva de estudante, e de se tornar um quadro jurídico de fato para África.

## 5.1 Introdução

Neste último capítulo, voltamos ao objetivo inicial do estudo de mapeamento, ao resumirmos as nossas conclusões e recomendações para os futuros esforços de harmonização que serão sem dúvida prosseguidos em África, e também globalmente. Tal como exposto no Capítulo 1, este relatório foi encomendado pela Comissão da União Africana (AUC) e o trabalho foi iniciado em parceria com a União Europeia (EU), a Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) e a Fundação Europeia para a Formação (ETF) como um resultado chave do Programa Aptidões para a Empregabilidade dos Jovens. O relatório apresenta especificamente as principais conclusões do estudo de mapeamento do desenvolvimento de quadros de qualificações nos países africanos, realizado em 2019 e 2020, que abrangeu quadros de qualificações em diferentes fases de desenvolvimento, consolidação e implementação.

Alguns fatores contextuais são também importantes a ter em mente. Em primeiro lugar, a finalização do relatório teve lugar durante o pico do Covid-19 - esta pandemia mundial não tinha deixado a África intocada, e embora o seu pleno impacto ainda esteja por determinar, é evidente que a aprendizagem, os empregos, as vidas e os meios de subsistência serão afetados, com um forte movimento no sentido de pacotes de aprendizagem mais ágeis ligados às necessidades do mercado e dos empregos. Em segundo lugar, é importante reconhecer que o processo ACQF tem sido precedido por muitas décadas de esforços nacionais, regionais e continentais para reforçar as qualificações e os sistemas de garantia de qualidade. Em muitos casos, o ensino superior tem liderado o caminho, tal como através do Quadro Pan-Africano de Garantia de Qualidade e Acreditação (PAQAF), mas o Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET) e a escolarização também se desenvolveram em muitos aspetos. Esta tapeçaria de sistemas, políticas, Projetos e programas existentes fornece uma base para o ACQF que é simultaneamente diversa e complicada. Como continente, África representa a diversidade das tradições anglo-saxónicas, lusófonas e francófonas, bem como fortes influências árabes. Os sistemas de qualificação têm, portanto, naturalmente seguido nestas tradições, mas com um forte impulso para serem contextualmente relevantes e verdadeiramente africanos. Embora existam exceções, estes desenvolvimentos têm apoiado fortemente a visão da AUC para a “África que queremos” e de componentes críticos da Estratégia Continental para África 2016-2025 (CESA) (AUC, 2019c) e da *Estratégia Continental para a Educação e Formação Técnica e Profissional* (AUC, 2018a). O recente acordo sobre comércio livre continental através da Zona de Comércio Livre Continental Africana (AfCFTA) dá um novo impulso à mobilidade continental e à visão de um sistema comum de qualificações continentais. Em terceiro lugar, tem havido uma maior concentração através de desenvolvimentos globais na área das qualificações. A *Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior* (UNESCO, 2019) é um exemplo chave, enquanto que o pensamento sobre os Níveis Mundiais de Referência (WRLs) (Hart & Chakroun, 2019) pode ser um pouco mais remoto, mas está certamente a chamar a atenção da comunidade internacional de qualificações e competências.

## 5.2 Oportunidades e limitações associadas ao estudo de mapeamento

Um estudo de mapeamento, como o que está a ser aqui relatado, tem necessariamente limitações, bem como novas oportunidades. O importante é que estes aspetos sejam cuidadosamente considerados e o seu impacto melhorado através da utilização de múltiplas fontes de dados, a

verificação dos resultados por países e Comunidades Económicas Regionais (RECs) e, criticamente, um processo de revisão que permita a todas as partes interessadas contribuir, concordar e também discordar em alguns casos. A este respeito, o estudo de mapeamento visa fornecer aos decisores políticos e investigadores uma base firme para o planeamento e concepção do que virá a seguir. A metodologia consistiu nos componentes listados abaixo, cada um com comentários associados sobre as suas oportunidades e limitações.

### 5.2.1 Estrutura organizativa

Um conjunto de 11 áreas temáticas, desde as bases jurídicas e políticas dos quadros de qualificações até à divulgação, comunicação aos utilizadores finais e o papel dos RQFs no apoio ao desenvolvimento a nível nacional, que estão amplamente alinhados com a categorização e análise dos quadros de qualificações, forneceu o quadro organizador da análise, e a estrutura do relatório de mapeamento (GIZ, 2019). As áreas temáticas revelaram-se úteis para a análise dos NQFs em geral, mas talvez um pouco menos no caso dos RQFs. Globalmente, as áreas temáticas foram bem utilizadas, inclusive na concepção do inquérito em linha e na estrutura do quadro analítico, que está incluído no relatório de mapeamento como uma ferramenta viva que pode ser atualizada à medida que o processo ACQF se desdobra. A aplicação das áreas temáticas destacou aquelas que estão bem descritas e têm informação acessível (como sobre governação e âmbito e estrutura dos NQF), bem como áreas com informação muito mais limitada (como sobre financiamento e comunicação com o utilizador final).

### 5.2.2 Teoria de mudança

Para o processo ACQF foi utilizada uma teoria de ação, e uma teoria de mudança antecipada (ToC). O ToC inicial baseou-se nas interações com as partes interessadas e o Grupo Consultivo do ACQF durante o workshop de lançamento em setembro de 2019 em Adis Abeba, e deu a conhecer os indicadores CESA relevantes (AUC, 2016) aplicáveis ao ACQF: “Existência de um Quadro Nacional de Qualificações” (4.2), “Rácio de Mobilidade de Entrada” (9.4) e “Rácio de Mobilidade de Saída” (9.5). A abordagem ToC não era bem conhecida no setor e a sua utilização revelou-se limitada. Espera-se que as fases posteriores do processo ACQF levem isto a sério e permitam que se desenvolvam mais iterações dos ToC para manter o processo focalizado e também mensurável. Recomenda-se vivamente que o próprio ACQF seja baseado nesta evolução do ToC e que este pensamento influencie os NQFs e RQFs em todo o continente. Avaliações externas, como a que foi realizada em 2018 (Jitsing et al., 2018), fornecem indicações importantes a este respeito.

### 5.2.3 Investigação documental

Uma componente tradicional mas muito necessária do estudo de mapeamento ACQF foi a pesquisa documental de uma coleção de informação e dados relevantes de fontes publicadas, que foi recolhida e subsequentemente categorizada num inventário ACQF online. A escassez de publicações, mais ainda de recursos em linha, é uma limitação bem conhecida no contexto africano, pelo que o inventário é um desenvolvimento importante que poderá ser ampliado no futuro. É necessária uma maior garantia de qualidade dos documentos contidos no inventário e, naturalmente, também uma atualização regular com os documentos de origem recente. A estrutura do inventário é temporariamente de acordo com os países e as RECs, mas será necessária uma estrutura mais sofisticada baseada na codificação do conteúdo. Atualmente, o inventário

está alojado no Google Drive, mas também este deverá ser migrado para um portal ou website mais independente num futuro próximo. Há várias oportunidades a explorar a este respeito, incluindo o portal da Iniciativa de Competências para África (SIFA) Plataforma Africana para o Emprego e Empreendedorismo dos Jovens (ASPYEE) o portal, da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), bem como soluções mais independentes baseadas em Projetos que podem ser mais ágeis nas fases iniciais do processo ACQF.

#### **5.2.4 Inquérito online**

O inquérito online em três línguas - inglês, francês e português - foi desenvolvido utilizando um formulário Google e foi estruturado de acordo com as 11 áreas temáticas acima mencionadas. Foi desenvolvida uma base de dados de contactos ACQF, baseada em dados iniciais recebidos da AUC e representa um recurso importante para o avanço do Projeto. Foram recolhidas informações básicas sobre o ponto da situação e perspectivas de 29 estados membros, aos quais foram recebidos dados complementares dos Camarões, Nigéria e Costa do Marfim, utilizando a ferramenta de inquérito, embora esta tenha sido recebida após a conclusão do inquérito. Globalmente, o inquérito revelou-se muito eficaz, com uma taxa de resposta inédita de 75% (29 dos 39 estados membros que foram abordados). Isto pode em grande parte ser atribuído ao apoio contínuo e à sensibilização que começou com a reunião do Grupo Consultivo em setembro de 2019, seguida de uma comunicação contínua da equipa do Projeto ACQF. A ligação inicial do inquérito foi enviada em novembro de 2019 e o prazo para envio de respostas foi prolongado até à terceira semana de dezembro de 2019. A vasta gama de recursos apresentados pelos inquiridos durante o inquérito foi incluída no inventário do ACQF. Utilizando o mesmo instrumento de inquérito, foram também recebidas respostas de novos países (Chade, Gana, República do Congo e Zimbabué). Total de participação alcançado: 33 países e 43 respostas.

#### **5.2.5 Visitas técnicas de campo**

As visitas técnicas de campo recolheram informações mais detalhadas sobre os NQF de dez países (Angola, Egito, Etiópia, Quênia, Marrocos, Moçambique, África do Sul, Togo, Senegal e Camarões) e os desenvolvimentos do RQF em três RECs - Comunidade da África Oriental (EAC) e o Conselho Inter-Universitário da África Oriental (IUCEA), a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS) e a SADC. Os países foram escolhidos utilizando um quadro de amostragem com quatro critérios: cobertura das quatro línguas faladas em África (árabe, inglês, francês e português); cobertura das diferentes fases de desenvolvimento e implementação dos NQFs; cobertura das diferentes regiões geográficas africanas; e ligações com as três RECs com RQFs mais avançados (SADC, EAC e ECOWAS).

Globalmente, as visitas de campo foram bem organizadas e frutuosas, embora algumas exceções exigissem que a equipa de investigação improvisasse durante os períodos no país. O fato de os peritos estarem familiarizados com os países que visitaram revelou-se inestimável e contribuiu para o desenvolvimento dos 13 documentos de trabalho abrangentes que foram enviados aos respetivos países e RECs para revisão e validação posteriores. O acolhimento destes relatórios numa plataforma electrónica acrescentará mais valor e permitirá um acesso mais aberto em todos os estados membros. A utilização dos documentos de trabalho no Inventário Global é certamente também uma oportunidade que não deve ser perdida. As visitas técnicas foram todas concluídas antes da escalada da pandemia de Covid-19, o que permitiu um trabalho

documental focalizado e o alojamento de três webinars em Maio de 2020. É evidente a partir dos dados recolhidos que as visitas de campo são criticamente importantes em estudos desta natureza. A possibilidade de expandir tais visitas, utilizando peritos locais a todos os restantes estados membros da União Africana (AU), é fortemente recomendada para a segunda fase do processo do ACQF. O projeto ACQF iniciou a elaboração de duas novas análises de país (sobre a Costa do Marfim e a Nigéria), em finais de 2020.

### **5.2.6 Aprendizagem entre pares e intercâmbios entre atores do NQF africano**

As atividades de aprendizagem pelos pares através de webinars substituíram os seminários convencionais planeados em 2020 devido a restrições da Covid-19. Esta crise permitiu de fato uma interação muito mais frequente e ativa entre os intervenientes do ACQF, através de webinars estruturados para a aprendizagem entre pares, organizados como parte da componente de desenvolvimento de capacidades do Projeto ACQF (sete webinars entre 2 de julho e 29 de outubro de 2020). Os participantes representam o Grupo Consultivo do ACQF, os países africanos e as RECs, e outros círculos eleitorais - instituições estatais e agências para-estatais, comunidade de investigação, peritos e parceiros internacionais. As atividades de aprendizagem entre pares estão a gerar diálogo e confiança mútua, bem como a permitir a recolha de informação atualizada sobre o estado e os desenvolvimentos recentes dos NQFs, que foi integrada nas análises do estudo de mapeamento, nomeadamente no relatório da SADC, no relatório de Angola e neste relatório final de mapeamento. Os 7 webinars partilharam informação atualizada e perspectivas sobre 17 NQFs (África, Europa, Médio Oriente) e 5 RQFs (África, Europa, Médio Oriente e Ásia), com uma média de mais de 70 participantes por webinars.

Um programa de capacitação foi incluído no estudo de mapeamento, baseado no modelo JETStreaming que se revelou muito bem sucedido no contexto sul africano. A intenção original era proporcionar oportunidades a dez jovens investigadores durante um período de três meses, trabalhando a partir das suas respetivas regiões em todo o continente, e apoiar a equipa de investigação na recolha de dados e no envolvimento das partes interessadas. Tendo sido avisados de que isto se revelaria difícil, a abordagem rapidamente se tornou limitada pelas múltiplas aprovações exigidas pelas várias RECs. A estratégia foi rapidamente alterada para tentar colocar cinco jovens durante seis meses.

### **5.2.7 Consultas com os intervenientes**

Apesar das limitações ligadas à Covid-19, as interações com os interessados continuaram, sob a forma de webinars: três em maio, dedicados aos resultados preliminares do inquérito online ACQF, e sete durante julho-outubro centraram-se na aprendizagem entre pares e intercâmbios sobre quadros de qualificações. Os países e RECs incluídos nas visitas técnicas de campo também foram diretamente envolvidos e solicitados a rever os seus relatórios. Olhando para o período, mais consultas poderiam ter tido lugar, mas o que foi feito foi provavelmente suficiente para a Fase 1 do processo. O desenvolvimento precoce de uma infografia ACQF foi um passo na direção certa. Um website de Projeto independente com funcionalidades básicas irá percorrer um longo caminho para acelerar este processo e poderá ser integrado com sucesso na plataforma formal assim que estiver pronto.

### 5.2.8 Análise das qualificações

A análise das qualificações dos setores da hotelaria, contabilidade e codificação do Quênia, África do Sul, Botswana e Namíbia, através da correspondência dos resultados da aprendizagem com os critérios europeus de Competências, Qualificações e Profissões (ESCO), provou ser uma contribuição importante, nova e requerendo mais desenvolvimento, para o estudo de mapeamento. A metodologia foi adaptada a partir da análise do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) em 2017, e de ferramentas adicionais. É importante notar que os países africanos, nomeadamente Maurícias, Namíbia, Tunísia, África do Sul e Zâmbia, foram incluídos no estudo do CEDEFOP, que se centrou em quatro perfis de qualificação: pedreiro, assistente de hotel, assistente de saúde e técnico de serviços TIC. A sobreposição entre o estudo do CEDEFOP (2018a) e este estudo de mapeamento é infelizmente bastante limitada, com apenas as qualificações de assistente de hotelaria/hotel da Namíbia em comum. Tendo em conta que diferentes qualificações podem ter sido perfiladas, o estudo do CEDEFOP encontrou uma correspondência de 100% com a ESCO, enquanto que o estudo de mapeamento do ACQF encontrou apenas uma correspondência de 25%. Esta variância não inspira confiança na fiabilidade da metodologia, mas terá de ser analisada com mais detalhe antes de poder ser confirmada. Infelizmente, o preconceito humano na atribuição qualitativa da correspondência é um fator bastante significativo, enquanto que a própria ESCO proporciona um forte contrapeso:

A força da terminologia da ESCO reside na sua abordagem detalhada, operando a um nível de granularidade que permite analisar quais as aptidões e competências específicas que estão a ser tratadas por cada qualificação (Bjørnåvold & Chakroun, 2017, p. 17).

A automatização do processo de correspondência com a ESCO, tal como está atualmente a ser desenvolvido, deverá ajudar ainda mais no reforço da metodologia. Além dos ensinamentos e conclusões da comparação de qualificações realizada em 2015 em parceria entre CEDEFOP, ETF e UNESCO, o mapeamento ACQF aplica uma nova abordagem baseada na ligação semi-automatizada de qualificações com a hierarquia renovada de competências ESCO, anotando e comparando qualificações. Para este fim, o Projeto ACQF juntou-se à segunda fase do Projeto de ligação ESCO, iniciada em junho de 2020. Esta atividade do Projeto, realizada em paralelo com este estudo de mapeamento, segue um cronograma de implementação diferente e os seus resultados finais serão compilados e divulgados no início de 2021. A recolha de qualificações seleccionadas pelo Projeto ACQF para o Projeto-piloto consiste em mais de 60 casos de 5 países, dos quais 4 têm NQFs operacionais e registos de qualificações pesquisáveis online. A seleção dos casos teve em conta as atuais prioridades setoriais do AfCFTA (serviços financeiros, serviços empresariais, comunicação, turismo e transportes) e outros setores fundamentais para a diversificação e crescimento económico (engenharia, manufatura, construção, agricultura, silvicultura, pescas e veterinária).

A utilização das conclusões desta nova abordagem para ligar as qualificações às competências da taxonomia ESCO é relevante para os quadros setoriais e nacionais de qualificações. Em primeiro lugar, acrescentar informação sobre competências às qualificações pode facilitar o processo de revisão das qualificações e reforçar o ciclo de feedback entre o mercado de trabalho e os intervenientes na educação e formação. Em segundo lugar, a criação de ligações entre qualificações e taxonomias de competências ajuda à comparação e, consequentemente, à transparência das qualificações de diferentes setores e países, muito necessária tendo em vista os



objetivos de portabilidade regional e continental de competências/qualificações, mobilidade da mão-de-obra e integração económica. Finalmente, a correspondência transfronteiriça de empregos no contexto da integração regional/continental pode beneficiar de um conteúdo mais transparente das qualificações em termos de competências.

Em suma, o desenvolvimento de um sistema de classificação africano e/ou de um sistema internacional mais neutro pode ajudar a comunidade internacional em geral a desenvolver ainda mais este processo. Os WRLs (ver Capítulo 4) é um exemplo de trabalho pioneiro atualmente em curso para tentar resolver este problema.

## 5.2.9 Comparação de descritores de nível

A última componente da metodologia de mapeamento foi uma comparação de descritores de nível, que se baseou na metodologia utilizada na SADC em 2017, e incluiu os descritores de nível regional da SADC RQF, da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) Qualificações Quadro de Referência (AQRF) e do EQF, bem como descritores dos NQFs na África do Sul, Botswana e Lesoto. A metodologia foi adaptada para excluir a dimensão cognitiva da Taxonomia de Bloom Revisada, enquanto a representação mais suave da curva foi substituída por uma opção de coluna 100% empilhada. A metodologia ajustada foi aplicada a oito países e duas regiões, nomeadamente Cabo Verde, Gâmbia, Senegal, Egito, Botswana, Moçambique, Quênia e Gana, assim como a SADC e a EAC. Os países e RECs em comum nos dois estudos são a SADC e o Botswana.

## 5.3 Conclusões do estudo de mapeamento

### 5.3.1 Considerações sobre o desenvolvimento das qualificações nos estados membros

As 11 áreas temáticas utilizadas como estrutura organizativa do estudo de mapeamento foram aplicadas aos 11 países e 3 RECs incluídas nas visitas técnicas de campo. Estes dados foram complementados a partir do inquérito em linha, do estudo em ambiente de trabalho, bem como de submissões adicionais do Zimbabué, Gana, República Democrática do Congo, Chade e Nigéria. Os resultados foram apresentados no Capítulo 3. Neste último capítulo do relatório de levantamento, sintetizamos as principais conclusões e formulamo-las como considerações chave para os estados membros africanos.

#### #1 Sistemas de qualificação adequados em África

No Capítulo 3 foi notável ver a vasta gama de estados membros com bases jurídicas e políticas para os seus NQFs, embora estes países fossem maioritariamente da África Austral, e alguns outros escassamente distribuídos no Leste (Etiópia e Quênia), no Norte (Egito, Tunísia e Marrocos) e no Oeste (Cabo Verde e Senegal). Também no Capítulo 3, ao olhar para a visão e âmbito dos NQFs em África, tornou-se evidente que muitos mais estados membros estavam a contemplar o desenvolvimento dos NQFs. Os estados membros da África Austral, incluindo o RQF da SADC, foram implementados por um período mais longo e, como resultado, têm bases jurídicas e políticas mais maduras em vigor. Os desenvolvimentos mais recentes na África Oriental, nomeadamente no Quênia e em certa medida na Etiópia, são dignos de nota, enquanto que no Norte, Egito, Marrocos e Tunísia têm feito progressos. Alguns países da África Ocidental, nomeadamente Cabo Verde, Gana, Senegal, também se encontram em fases mais avançadas. Esta

tendência continental é uma descoberta significativa do estudo de mapeamento e assemelha-se muito às tendências anteriores na Europa, e talvez uma tendência semelhante atualmente em curso em partes da Ásia e do Pacífico.

A discussão e os intercâmbios revelaram dinâmicas de NQF de diferentes tipos e ritmos. O estudo de mapeamento utiliza cinco fases para categorizar as diferentes situações de desenvolvimento e consolidação dos quadros de qualificações:

1. Quadro de qualificações não estabelecido, o processo de desenvolvimento não é iniciado
2. Quadro de qualificações na fase inicial da reflexão (primeiros passos)
3. Quadro de qualificações em desenvolvimento e consulta com os intervenientes e peritos
4. Quadro de qualificações em vigor, aprovado como um ato jurídico, iniciada a implementação
5. Quadro de qualificações em implementação há algum tempo, revisto, melhorias adoptadas

No período do estudo de mapeamento, alguns países passaram à fase de reflexão inicial (Camarões), outros da fase de pensamento precoce para passos tangíveis de análise e consulta em direção a um NQF (por exemplo, Angola, Serra Leoa e Somália). Outros países estão agora a passar de quadros setoriais paralelos - ensino e formação técnica e profissional (TVET), ensino superior (HE) - para o estabelecimento de NQFs integrados e abrangentes (por exemplo, Malawi, Moçambique e Ruanda). Dois países passaram à fase 4, após a aprovação oficial do seu NQF (Lesoto e Eswatini). Na África Ocidental, Cabo Verde reviu todos os principais atos jurídicos-regulamentares relacionados com o NQF em 2020 e passou para a fase 5. A questão que suscita uma resposta é: o que está a impulsionar esta tendência? E ligado a isto, deveriam todos os estados membros estar sequer a considerar seguir a tendência?

Dois considerações importantes são aqui relevantes. A primeira são as diferenças entre os países anglo-saxónicos, lusófonos e francófonos e os estados árabes. Como discutido no Capítulo 4, as histórias destes países africanos deixaram-lhes influências muito fortes, que permeiam os seus sistemas educativos e regem as suas respostas às pressões contemporâneas de gestão da migração, da oferta de competências e da modernização dos seus sistemas. A tendência internacional para os NQFs, juntamente com a forte intenção estratégica da AUC através da Agenda 2063 de harmonização e as muitas estratégias regionais de coerência e integração, não deixa muita margem de manobra para soluções alternativas. Embora os NQFs não sejam certamente soluções rápidas, têm oferecido a muitos países e regiões um sistema para organizar as suas qualificações no âmbito de um sistema internacionalmente comparável. Isto tem sido efetivamente demonstrado nas últimas quatro décadas.

A segunda consideração é a evolução destes quadros para o que é referido como “quinta geração” no Capítulo 2. Mesmo que os países optem por desenvolver os NQFs, a questão é se prosseguem a via problemática da política de empréstimos ou se abraçam as últimas ideias e saltam para sistemas de credenciais mais ágeis, mais digitais e mais descentralizados. É claro que o contexto é muito importante e ainda mais quando se olha para a diversidade em toda a África. Do lado negativo, um passo tão ambicioso poderia desestabilizar os atuais desenvolvimentos e, de fato, até mesmo aumentar o endividamento político, à medida que os países africanos jogam na recuperação numa área em que outras partes do mundo estão mais avançadas. Com base na

política e na aprendizagem entre pares (e não no empréstimo), os países africanos podem muito bem ir além do que as gerações anteriores de NQFs foram capazes de alcançar e avançar de uma forma concertada, mesmo harmonizada, que outras regiões não foram capazes de fazer. Uma abordagem pragmática será um compromisso e exigirá uma ponderação cuidadosa dos prós e dos contras. A via pragmática será aquela em que os atuais desenvolvimentos do NQF sejam consolidados, se tornem mais adaptáveis e sensíveis às mega-tendências e transformações que ocorrem globalmente e, no continente (digital, competências verdes, competências para o futuro, e assim por diante). Na prática, isto poderia assumir as seguintes formas:

- Os descritores de nível reflectem as mega-tendências de competências e qualificações e são explicativos no seu papel de apoio à renovação, coerência e transparência das qualificações.
- Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, micro-credenciais fazem parte dos NQFs e são articulados.
- As qualificações podem ser obtidas através de validação/reconhecimento.
- O objetivo existente de paridade de estima da aprendizagem académica e profissional, formal e não formal-informal, deve ser colocado no cerne dos NQFs.
- Os NQFs são regidos por uma abordagem de parceria, com base no feedback e análise de provas.
- A gestão digital e a atribuição de qualificações torna-se um padrão normal de todos os NQFs, utilizando tecnologia de código aberto, o que, por sua vez, facilita a comparabilidade, garantia de qualidade, reconhecimento, análise de dados sobre mobilidade e seguimento.

Importante, estas opções são apresentadas como considerações para os decisores políticos e líderes em África, para que possam tomar decisões informadas.

É igualmente importante ter em conta que existe um punhado de países africanos com todos ou vários elementos de quadros de qualificações, que podem ser identificados como implícitos, em vez de quadros de qualificações explícitos. Nestes casos, a tendência para o desenvolvimento dos NQFS deve ser orientada pela agenda nacional de desenvolvimento, tendo em conta o nível de integração regional ou de mobilidade transfronteiriça, o que exige quadros de qualificações transparentes e comparáveis. O conhecimento das experiências e caminhos do NQF em diferentes países, vizinhos e noutras regiões e continentes, tem grande valor para os grupos de trabalho e instituições que coordenam o pensamento nacional e a análise das opções preferidas para o NQF. Nesses casos, um processo de modernização poderia ser de grande valor e permitir que os sistemas se tornassem mais baseados em resultados de aprendizagem e se tornassem mais familiarizados com alguma da terminologia internacional. Tal transição deve ser gerida com grande cuidado e não deve ser dispendiosa. O risco inerente da intenção política de desenvolver um NQF, com base em tendências globais, diminui frequentemente este propósito mais reformador de um NQF (ver Capítulo 2). Muito poucos países, sendo a África do Sul provavelmente uma excepção, deveriam mesmo considerar uma forte abordagem transformacional, que vem com enormes riscos, custos e leva muito tempo a implementar (Jltsing et al., 2020).

Talvez um dos objetivos mais importantes de um NQF, tal como relatado por numerosos países, seja a promoção da mobilidade, permeabilidade e portabilidade das qualificações.

A entrada e a mobilidade no mercado de trabalho de pessoas com qualificações é também uma marca importante de um NQF funcional. A mobilidade está também relacionada com as vias de progressão oferecidas num sistema educativo e, assim, com vias de progressão mais claras, a mobilidade dos estudantes e das carreiras irá melhorar. Isto deve-se ao fato de que com vias de progressão múltiplas e mais fáceis, os estudantes se encontrarão a movimentar-se mais facilmente e sem problemas no seu percurso de carreira. Em teoria, também se tornará mais fácil para os estudantes atualizar as suas aptidões, conhecimentos e competências de acordo com as necessidades em mudança dos mercados de educação e de trabalho. A fim de facilitar uma maior mobilidade, empregabilidade e competitividade, tais NQFs deverão desempenhar um papel no alinhamento e comparabilidade das qualificações oferecidas no país com os RQFs e outras qualificações oferecidas no continente africano e no mundo.

Em muitos países, um NQF proporcionaria uma abordagem mais integrada do sistema educativo. Isto significa que haveria uma melhor coordenação e harmonização e, portanto, coerência no sistema. Esta abordagem integrada deve abranger todas as secções do sistema educativo de um país, incluindo a educação de adultos, o ensino básico, a TVET e o ensino superior. É importante notar que, para um país, esperava-se que com um NQF, houvesse uma nomenclatura harmonizada para o ensino superior, que fala de um vocabulário comum no setor da educação. Assim, os países vêem o objetivo do NQF como o desenvolvimento de um quadro nacional único e integrado para os resultados da aprendizagem. A este respeito, propõe-se que um NQF facilite a compreensão e articulação das diferentes qualificações, dentro de um quadro harmonizado e integrado das qualificações oferecidas nos vários subsistemas de um sistema de ensino nacional, promovendo uma educação baseada em competências. O objetivo pretendido de muitos NQF é melhorar a compreensão da aprendizagem e das qualificações e a forma como estas se relacionam entre si. Assim, a definição de resultados e, portanto, o acordo sobre normas, é muito importante a este respeito. Princípios e directrizes para a avaliação e reconhecimento das competências profissionais são componentes importantes do NQF. Uma resposta mencionou que o objetivo de um NQF é “melhorar e coordenar a qualidade da educação e formação, estabelecendo normas entre níveis de qualificações nos diferentes subsectores da educação”. Sem normas acordadas para a educação e formação que sejam aplicadas de forma consistente, torna-se um desafio compreender as diferentes qualificações e a sua relação umas com as outras.

A maior parte dos países relata que o NQF é central para a comparabilidade das qualificações. Um objetivo de um NQF seria definir parâmetros e critérios para facilitar a comparabilidade de qualificações dentro de um sistema de educação nacional. O reconhecimento internacional das qualificações locais (e vice-versa) é visto como uma função importante de um NQF, com um país a mencionar a internacionalização do seu setor educativo. Dado que um dos objetivos do ACQF é aumentar a paridade de qualificações entre países e aumentar a mobilidade de estudantes e trabalhadores, seria vital que os NQFs dos países tivessem em conta o reconhecimento das qualificações internacionais. Outro objetivo de um NQ que foi relatado foi criar uma referência para a igualização de competências académicas e profissionais que sirva para a atribuição de equivalências. Para muitos países, o NQF é visto como uma ponte que liga a formação oferecida no setor da educação e as necessidades do mercado. Para alguns países, um dos objetivos de um NQF é assegurar que as qualificações sejam relevantes para as necessidades sociais e económicas percebidas. O NQF é também visto como desempenhando um papel na promoção e regulamentação do desenvolvimento de qualificações com base em normas unitárias, que estão ligadas ao local de trabalho e às exigências da sociedade. Em resumo, os NQFs são sistemas importantes internacionalmente aceites que são utilizados por mais de dois terços de todos os

países em todo o mundo. Os países africanos seguem esta tendência, mas há que ter muito cuidado em construir sobre o que existe e, criticamente, desenvolver e modernizar os seus sistemas de uma forma que seja adequada ao objetivo e contextualmente adequada.

## #2 Fundamentos jurídicos e políticos para os NQFs: tornar a informação acessível

O estudo de mapeamento mostrou uma forte preferência por uma base legal para os NQFs em África, em linha com a tendência internacional. Algumas tendências a este respeito são importantes a assinalar. Em primeiro lugar, tendo em conta o número relativamente elevado de NQFs que estão a ser desenvolvidos, seriam esperados mais documentos de discussão. Apesar da combinação do inquérito online, das visitas de campo, da revisão do ambiente de trabalho, e mesmo da colocação dos jovens investigadores em dois RECs, estes tipos de documentos pré-legislação foram escassamente distribuídos. A língua é uma consideração a este respeito, embora a equipa de investigação pudesse conversar em inglês, francês e português. A conectividade limitada em partes de África também deve ser considerada, embora haja provas claras de que a penetração dos telemóveis é extremamente elevada no continente. Globalmente, seria bom encorajar os países que estão a avançar para a formalização dos NQFs através de legislação e política a fazerem um esforço mais concertado para com o público e a divulgação eletrónica dos documentos de fundação e investigação que constituem a base do que se seguirá mais tarde. Espera-se que o inventário ACQF ajude a este respeito, bem como uma plataforma para o projeto ACQF. A análise adicional por país dos sistemas/estruturas de qualificação da Nigéria e da Costa do Marfim, que tinha sido iniciada pelo projeto ACQF quando este relatório de mapeamento estava a ser finalizado, mas não se inseria no âmbito da Fase 1, é um bom exemplo dos restantes dados por país que podem ser acedidos e tornados mais públicos para benefício do continente. O projeto ACQF continuará a expandir as análises e dados de base dos países, utilizando uma abordagem comum e conhecimentos nacionais especializados.

Muitos países supostamente estão na primeira fase de desenvolvimento do NQF. No entanto, a disponibilidade de documentação para apoiar isto foi extremamente limitada, como mencionado acima. O que é importante a este respeito é também a medida utilizada para determinar a fase de desenvolvimento do NQF. No estudo de mapeamento utilizámos uma escala de 1-não no lugar para 5-in durante algum tempo e revimos, tal como acima descrito. A categorização cíclica mais detalhada (explorativa, concepção, adoção, ativação, operacional, revisão) (Deij, 2019) também é útil. A experiência tem demonstrado que qualquer forma de categorização será inevitavelmente contestada, pelo que se deve ter o cuidado de não atribuir demasiada importância a esta questão. Pode ser melhor utilizar um mecanismo mais desenvolvimentista e autodeclarado que permita o mapeamento, mas que não se torne o foco principal do exercício. A estrutura de relatórios no Inventário Global (CEDEFOP et al., 2019a, 2019b) também contém alguns exemplos úteis.

Os relatórios dos países mostram que em muitos casos, as fases iniciais do desenvolvimento do NQF muitas vezes progredem razoavelmente bem, mas o estabelecimento legal é um dos maiores obstáculos. Os NQFs da primeira geração parecem ter avançado muito rapidamente entre estas fases, incluindo a adoção precoce de políticas e legislação, enquanto que nas fases posteriores (ver Capítulo 2), muitos países não ultrapassam esta fase. Um fator determinante nesta fase é a vontade política e a liderança para mover o NQF de conceito para política, e de política para implementação prática e entrega de resultados. O tempo prolongado que leva a passar por estas várias fases, desde alguns anos até mesmo décadas, é sobretudo acompanhado

por mudanças na liderança política. Na ausência de uma forte burocracia nos departamentos da educação e do trabalho, tais mudanças significam simplesmente que o processo é atrasado e por vezes até abandonado. O ponto importante é que uma informação mais acessível ao público, e um processo de consulta mais amplo que inclua atores estatais e não estatais, pode criar uma dinâmica que é menos impactada pelas mudanças políticas. Uma outra consideração a este respeito é o papel da AUC e das RECs, especificamente quando se trata de apoio técnico e político. Várias iniciativas regionais têm certamente apoiado os estados membros com o desenvolvimento do NQF a nível político, mas falta sobretudo o reforço da capacidade técnica, deixando os estados membros com boas intenções, mas sem os meios para operacionalizar tais políticas.

### #3 Governação dos NQFs: forma e função

O conhecido adágio no desenvolvimento de estratégias é que a forma deve sempre seguir a função, ou de forma semelhante, a estrutura deve seguir a estratégia. O desafio em muitos estados membros é que a limitada capacidade técnica a nível nacional e regional significa muitas vezes que a função e a estratégia são definidas de forma fraca e são rapidamente ultrapassadas pela forma e estrutura. Isto leva a uma fraca implementação de políticas e a um desvio da missão. No caso do ACQF, o Plano de Implementação dos Dez Anos da AUC justapõe o objetivo de uma Agência Africana de Acreditação em Educação (AEAA) plenamente operacional com o de um sistema comum de qualificação da educação continental, ambos estabelecidos para serem alcançados até 2023.

O que se sabe do estudo de mapeamento e das experiências internacionais é que os NQFs são geridos, no essencial, por autoridades de qualificação, agências de garantia da qualidade, unidades de coordenação do NQF e, em alguns casos, diretamente pelos ministérios. Para os NQFs em fases anteriores, o papel de supervisão é principalmente atribuído a um ministério da educação, trabalho ou TVET, enquanto que para os NQFs mais avançados, são estabelecidas agências de qualificação ou acreditação no âmbito destes ministérios. Em alguns casos, estes organismos são nacionais e, noutros, concentram-se exclusivamente em setores, como o ensino superior ou a TVET. Os papéis dos parceiros sociais e outros interessados são importantes nestes mecanismos de governação, mas nem sempre são evidentes nas fontes disponíveis. No caso das RECs (ver a secção seguinte), os sistemas de governação dos RQFs emergentes estão mais frouxamente estruturados, embora haja alguma variação, com o Comité Técnico de Certificação e Acreditação (TCCA) da SADC a propor uma unidade de implementação para supervisionar a implementação do RQF da SADC. O risco de uma multiplicidade de agências com mandatos sobrepostos é muito real, mais ainda em países com recursos escassos, e a tendência internacional, fora de África, é certamente no sentido de uma maior aparagem e integração das agências. O impacto da Covid-19 nos recursos estatais em todo o mundo irá, sem dúvida, acelerar tais decisões políticas.

### #4 Arquitectura NQF: forte convergência para resultados de aprendizagem e paridade de estima

O estudo de mapeamento ilustra claramente uma forte convergência dos NQFs para 8 a 10 níveis, com descritores de nível e 3 a 5 domínios, na sua maioria os de conhecimento, aptidões, autonomia e responsabilidade, e competência. O movimento universal para a utilização dos resultados da aprendizagem e a medida em que a garantia de qualidade da aprendizagem mudou é bem captada em todos os estados membros. Para alguns países, o NQF é visto como sendo vital para ligar as diferentes componentes do sistema educativo, tais como a TVET e o ensino geral,

permitindo assim vias de progressão mais suaves. Isto resultaria, em teoria, numa melhor mobilidade horizontal, bem como de estudantes e carreiras. Esta intenção de proporcionar múltiplos percursos, de modo a que os estudantes sejam encorajados a atualizar as suas aptidões, conhecimentos e competências para responder às necessidades em mudança da educação e do mercado de trabalho, é uma forte tendência em todas as respostas.

Há também um interesse crescente no estabelecimento de políticas e mecanismos ágeis e credíveis de validação da aprendizagem não formal e informal - Reconhecimento da Aprendizagem Prévia (RPL), Validação da Aprendizagem da Experiência (VAE) e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O estudo de mapeamento identificou uma série de sistemas e experiências que contribuem para um acesso mais amplo e inclusivo às qualificações (total e parcial), para pessoas com diversas experiências demográficas e escolares. Os relatórios nacionais do ACQF constataram que a VAE, RVCC, e RPL alcançaram um grau diferenciado de integração e visibilidade nas políticas de educação e formação e nos sistemas de qualificações. Em alguns países, o quadro de qualificações é favorável à aprendizagem não formal e informal, e os mecanismos regulatórios e técnicos e capacidades de implementação estão estabelecidas ou em desenvolvimento.

A maioria dos países com quadros de qualificações está a desenvolver quadros unificados ou nacionais, mesmo que existam quadros setoriais. TVET e HE são os dois setores onde se encontram sub-estruturas, enquanto que nenhum é atualmente conhecido no ensino geral. Isto pode dever-se em parte às relativamente poucas qualificações encontradas no ensino geral, bem como aos sistemas de inspeção escolar razoavelmente bem estabelecidos. Os exames regionais, tais como na África Ocidental, são também especialmente importantes e fornecem uma base muito forte para o desenvolvimento do NQF e do RQF, e potencialmente também para o próprio ACQF.

O estudo de mapeamento confirma a mudança uniforme para a utilização de resultados de aprendizagem em todos os setores do TVET, do ensino superior e da escolaridade em África. Esta mudança para qualificações baseadas em resultados de aprendizagem é também essencial para a validação da aprendizagem não formal e informativa. O inquérito online mostrou que os NQFs mais estabelecidos têm alguma forma de RPL incluída, mas em geral, a inclusão da aprendizagem formal, não formal e informal nos NQFs é muito limitada. Como discutido em capítulos anteriores, parece que a nova geração de quadros de qualificações pode ser mais capaz de ter em conta diversas formas de aprendizagem, enquanto que as gerações anteriores tornaram isto dispendioso e bastante complicado. Existem exceções, mas os estados membros que desenvolvem NQFs fariam bem em não se preocuparem excessivamente com a RPL tal como foi entendida em períodos anteriores, e em considerar o que é agora possível utilizando a tecnologia, mesmo em áreas com baixa conectividade. A avaliação das qualificações estrangeiras, uma função desempenhada na maioria dos países, também pode ser melhorada e harmonizada através da utilização de resultados de aprendizagem e automatização. Outros exemplos foram desenvolvidos para gerir a migração (ILO, 2020c) e podem ser adaptados conforme seja necessário.

Com a maioria dos NQF atuais e emergentes a terem as suas raízes na TVET, existe uma clara intenção política de melhorar o valor das qualificações com uma orientação mais vocacional. A falta de paridade de estima é um problema profundo em toda a África, mais ainda nos países anglófonos, e os NQFs são vistos como um mecanismo importante para resolver este problema. Muitos dos objetivos do NQF fornecidos no inquérito online atestam isto - por exemplo, o que se segue das definições de Moçambique: 'Estabelecer um quadro de equivalência entre a formação profissional adquirida em instituições de formação e fora delas - com o objetivo de reconhecer e

valorizar a formação no mercado de trabalho’ e ‘Proporcionar um quadro de equivalência entre as qualificações profissionais e gerais’. O NQF das Seychelles declara igualmente: “Assegurar a exaustividade no reconhecimento da aprendizagem e das qualificações obtidas no país, garantindo ao mesmo tempo a paridade das qualificações profissionais”. Isto não é, contudo, uma questão simples de alcançar. A origem histórica TVET dos NQFs torna-os frequentemente menos atraentes para os setores do ensino superior e do ensino geral. Novas inovações, tais como o Quadro de Credenciais nos Estados Unidos (Rein, 2016) e os WRL (Hart & Chakroun, 2019), dão um novo ímpeto para a resolução deste problema historicamente intratável.

Os NQFs desempenham um papel importante na garantia da qualidade da oferta e avaliação da aprendizagem. São também fundamentais para assegurar a qualidade das qualificações produzidas num país, para que a confiança pública seja construída tanto nas qualificações como nos diplomados, e também na promoção de uma cultura de qualidade nos estabelecimentos de ensino a nível geral. Se o mecanismo de garantia da qualidade funcionar corretamente, a qualidade da educação e da formação num país pode ser melhorada. Esta relação entre os NQFs e os sistemas de garantia de qualidade a que estão associados é importante, com alguns sistemas anteriores aos NQFs e outros a serem radicalmente alterados em resultado do NQF. O movimento universal para a utilização dos resultados da aprendizagem e a medida em que a garantia de qualidade da aprendizagem mudou é importante para a discussão do ACQF e será mais explorada.

### **#5 Dados e avaliação do NQF: um risco importante, mas talvez também uma oportunidade**

Os NQFs tendem a ser muito ambiciosos e a sua contribuição para a mudança é difícil de medir. Poucos países no continente, ou globalmente, tentaram rever formalmente os seus NQFs e RQFs, e muito menos foram capazes de empregar abordagens de avaliação mais sofisticadas, capazes de medir com precisão o impacto (Jitsing et al., 2018). A visão e o âmbito do ACQF terá de ser conceitualizada para proporcionar uma visão continental, mas também ser realista no que pode alcançar, o que, por sua vez, deverá ser mensurável. No estudo de mapeamento estabelecemos uma trajetória para tal abordagem para o ACQF, alinhada com os indicadores CESA relevantes (AUC, 2016), mas só o tempo dirá se o processo se manterá alinhado com esta intenção inicial. A experiência internacional tem mostrado que este é raramente o caso.

Como também foi demonstrado no Capítulo 3, na seção de gestão das qualificações, tanto o inquérito online como as visitas técnicas de campo identificaram informação muito escassa sobre a forma como as qualificações e os seus dados associados estão a ser geridos em todos os estados membros e RECs, com muito poucas exceções. Foi também salientado que, embora muitos países em desenvolvimento tenham endurecido os regulamentos sobre privacidade de dados, a África está atrasada, o que expõe o continente e os estados membros a um risco considerável. A tendência global para uma maior automatização, por outro lado, proporciona uma oportunidade para a inovação ser introduzida através do processo ACQF que irá beneficiar todos os envolvidos. O desenvolvimento de regimes continentais de dados, monitorização e análise, tais como os que têm lugar no âmbito do CESA, pode beneficiar das novas tendências no sentido de plataformas mais abertas e de maiores níveis de interoperabilidade (NUFFIC, 2020).

### **#6 O ACQF pode atuar como um catalisador para a CESA**

O estudo de mapeamento mostrou de uma forma muito concreta que o ACQF, como convocador de NQFs e RQFs em todo o continente, pode atuar como um catalisador dentro da paisagem mais harmonizada. O apoio à implementação e renovação de quadros de qualificações a nível



nacional e regional está alinhado com o objetivo prioritário 4 (c e d) da CESA e o indicador de monitorização 4.2 (Existência de um Quadro Nacional de Qualificações) em particular, mas também 9.4 (Rácio de Mobilidade de Entrada) e 9.5 (Rácio de Mobilidade de Saída), tal como discutido no Capítulo 1. O atual trabalho da AUC sobre os indicadores CESA e a plataforma através da qual os dados podem ser recolhidos é de grande utilidade para beneficiar desta possível colaboração. No que diz respeito ao ACQF, o alinhamento com a CESA evitaria duplicações desnecessárias nos sistemas de dados a nível nacional, regional e continental.

### #7 Financiamento dos NQFs: menos é mais

Como esperado, o custo e financiamento dos NQFs foi um tema fortemente sublinhado no inquérito online, com um notável influxo de ajuda ao desenvolvimento em apoio ao desenvolvimento do quadro de qualificações a múltiplos níveis. As visitas técnicas e a revisão do quadro de trabalho não ofereceram muito mais informação, mas o que é evidente é que os NQFs não têm de ser um esgotamento dos recursos estatais. Em muitos casos, após um período inicial de ajuda externa ao desenvolvimento, os governos tornam-se responsáveis pelo funcionamento do NQF e das suas estruturas. Se a fase inicial de desenvolvimento foi demasiado ambiciosa, ou simplesmente conduzida de uma forma demasiado dispendiosa, o legado é levado para as fases de implementação, deixando os países com um instrumento político que pode ser bem concebido, mas que é demasiado dispendioso para ser implementado. Como mencionado no Capítulo 3, novos modelos inovadores de financiamento público/privado (De Witt et al., 2020; Mawoyo et al., 2020) proporcionam um importante caminho a explorar durante a próxima fase do processo ACQF, mas podem também proporcionar opções aos países no presente. A Covid-19 poderia atuar como catalisador de tais novas oportunidades. O Anexo 4 fornece algumas sugestões que poderiam ser consideradas pelos países e RECs, bem como para o processo ACQF.

Ligada às restrições de financiamento está a forte tendência para dar prioridade às estruturas organizacionais necessárias para supervisionar e operacionalizar os NQFs. Como mencionado acima, estas estruturas são frequentemente melhor concebidas do que as políticas que supervisionam e tornam-se inflacionadas e fatores-chave de custo. A duplicação a nível nacional é frequentemente o resultado e pode mesmo ser alargada para se sobrepor às estruturas regionais. Esta não é uma descoberta nova, e haverá que ter o cuidado de apoiar os NQFs, RQFs e o processo ACQF para se afastar destas armadilhas. Mecanismos de financiamento inovadores proporcionam um caminho importante para o desenvolvimento do NQF e do RQF, que até à data permanecem relativamente desconhecidos e subdesenvolvidos.

### #8 Disseminação e comunicação para os NQFs: vamos começar pelo utilizador final

As respostas ao inquérito online mostraram que a divulgação e comunicação aos utilizadores finais é outra fraqueza chave entre países e RECs. Esta é também uma tendência comum a nível internacional, mas isto não significa que não possa ser ultrapassada. A tendência crescente para plataformas em linha, e a utilização de ferramentas digitais, ainda mais acelerada pelo Covid-19, representam uma grande oportunidade para pensar de forma diferente e envolver os utilizadores finais de formas anteriormente não possíveis. A nova quinta geração de quadros de qualificações, conforme discutido algumas vezes neste relatório de mapeamento, será certamente mais digital e mais centrada na privacidade dos dados e na identidade digital. Os NQFs, RQFs e o ACQF africanos estão bem posicionados para fazer as coisas de forma diferente da forma como eram feitas no passado. Isto exigirá, contudo, uma visão forte e uma liderança corajosa - para fazer o que nunca foi feito antes.

### #9 Alinhamento e referência: perspectivas dos NQFs

Embora existam muitas experiências internacionais de referência dos NQFs com os RQFs (ver capítulos 3 e 4), muito poucos NQFs africanos foram envolvidos. O atual processo de alinhamento na SADC, onde a África do Sul e as Seychelles completaram os seus relatórios de alinhamento do RQF da SADC, é um passo positivo (Secretariado da SADC, 2019; SAQA, 2020; Autoridade de Qualificações das Maurícias, 2020; Autoridade de Qualificações das Seychelles, 2020). O bem estabelecido EQF, com uma longa experiência e uma base jurídica renovada que reflecte novas exigências (UE, 2017) tornou-se um ponto de referência de fato para muitos NQFs estabelecidos e para os RQFs. Alguns países africanos têm um interesse político e económico em cooperar com o EQF. Por exemplo, Marrocos efetuou uma visita a uma reunião regular do Grupo Consultivo do EQF (em 2016) e o acto jurídico do NQF de Cabo Verde menciona explicitamente o objetivo de cooperação tanto com o EQF como com a ECOWAS. O Conselho da União Europeia na Recomendação do EQF de 2017 convidou a Comissão Europeia, em cooperação com o Grupo Consultivo do EQF, a “explorar as possibilidades de desenvolvimento e aplicação de critérios e procedimentos que permitam, em conformidade com os acordos internacionais, a comparação dos quadros de qualificações nacionais e regionais de países terceiros com o EQF” (recomendação 13). Isto poderá, sem dúvida, facilitar ou acelerar este processo de cooperação. Existem muitos riscos associados a este domínio relativo do EQF mas, na essência, este evoluiu organicamente e, se gerido estrategicamente, poderia encorajar países e regiões não pertencentes à EU a uma maior aprendizagem política e cooperação tangível em quadros de qualificações. O próprio ACQF será influenciado tanto pelo EQF como pelo AQRF, e acabará por tomar a forma e o roteiro que convém ao continente. Isto, por sua vez, levanta as importantes questões sobre a forma e o objetivo do ACQA. Além disso, é importante considerar a interação entre RQFs, NQFs e ACQF no continente.

### 5.3.2 Considerações sobre os quadros regionais de qualificações em África

O estudo de mapeamento mostrou que há uma série de desenvolvimentos do RQF em curso e, nos casos da SADC e da EAC, o progresso é o mais avançado. Os RQFs foram descritos em mais pormenor nos relatórios nacionais e regionais, bem como no Capítulo 3. Após um breve resumo dos dois RQFs mais avançados abaixo, esta secção fornece considerações chave para os estados membros africanos, RECs e para a AUC, à medida que o processo ACQF se desenrola.

### #10 Construir sobre iniciativas continentais e regionais existentes

O que é útil neste momento é refletir brevemente sobre os principais tipos de RQFs encontrados em todo o mundo. A tipologia é de fato bastante simples, pois os atuais RQF, nomeadamente o EQF e o AQRF, são ambos meta-estruturas que atuam como pontos de referência para os NQFs nas suas regiões geográficas. A noção de um quadro transnacional de qualificações (Keevy et al., 2010; SAQA e COL 2008) foi também explorada, como um quadro internacional não limitado por constrangimentos geográficos, mas que tem sido lento no desenvolvimento. Estes meta-quadros não contêm qualificações e baseiam-se largamente na participação voluntária dos estados membros. Como demonstrado no Capítulo 4, esta participação tem crescido ao longo dos anos, e o EQF está agora bem estabelecido, tendo a maioria dos estados membros realizado a referência e vários entrando num segundo ciclo (de revisão). O AQRF está menos desenvolvido, mas todos os sinais são de que o processo de referência está bem encaminhado. Em África, dois países alinharam (o termo preferido) os seus NQFs com o RQF da SADC. Em

todos estes exemplos, os RQFs desempenham um papel orientador e são supervisionados por estruturas regionais.

O SADCQF foi estabelecido como um quadro de referência de 10 níveis em 2011 e lançado em 2017. O seu processo de implementação é conduzido pelos estados membros da região. O RQF da SADC tem descritores de nível bem desenvolvidos, baseados em resultados de aprendizagem, com três domínios de conhecimento, competências, autonomia e responsabilidade. Foi também adoptada uma estratégia para utilizar as capacidades nacionais e o financiamento governamental coordenado regionalmente para reforçar a capacidade de coordenação e implementação do RQF da SADC a nível regional (SADC TCCA, 2018). Os estados membros, particularmente os membros do TCCA, voluntariaram-se para aumentar a capacidade do Secretariado da SADC, fornecendo apoio administrativo numa base rotativa utilizando as suas capacidades (humanas, técnicas e de financiamento) na ausência de uma unidade de implementação para impulsionar a implementação do RQF da SADC numa base diária. Um portal de qualificações foi desenvolvido em 2016-17, mas não foi concluído na altura, principalmente devido à falta de recursos para sustentar o seu desenvolvimento, mas também limitado pelo software de plataforma disponível na altura.

Em 2017 foi desenvolvido um conjunto de directrizes de garantia de qualidade, que levou à criação da Rede de Garantia de Qualidade da África Austral (SAQAN) e da Associação da África Austral para a Avaliação Educacional (SAAEA). A Rede de Verificação da Qualificação da SADC (SADCQVN) foi também estabelecida como uma plataforma regional para permitir aos peritos responsáveis pela verificação das qualificações comunicar e cooperar em matéria de verificação, a fim de assegurar a confiança e credibilidade das qualificações na região. Esta rede é membro da Rede Africana de Verificação de Qualificações (AQVN), que partilha o objetivo comum de assegurar que as qualificações africanas possam ser confiadas. Está atualmente a ser desenvolvido um Manual de Reconhecimento da SADC para normalizar a verificação das qualificações em toda a região. Além disso, está a ser pilotado um certificado electrónico para acelerar a entrega aos clientes, reduzindo os períodos de espera para avaliação das qualificações, a fim de permitir resultados mais rápidos de aplicação para aprendizagem futura ou para vistos, e para reduzir as qualificações deturpadas e fraudulentas. Até à data, quatro países (Botswana, Namíbia, África do Sul e Zâmbia) estão a pilotar o e-certificado. Foram desenvolvidos indicadores para o RQF da SADC, coordenados pelo Comité Técnico do Sistema de Informação de Gestão da Educação (TCEMIS). A SADC prevê o renascimento e desenvolvimento de um Portal de Qualificações da SADC, com dados e informações sobre qualificações e competências, abrangendo qualificações adquiridas tanto interna como externamente.

O Quadro de Qualificações para o Ensino Superior da África Oriental (EAQFHE) está a ser desenvolvido para facilitar a mobilidade dos profissionais na EAC, com base no compromisso dos estados parceiros de assinar um acordo de reconhecimento mútuo (ARM) entre as autoridades de reconhecimento competentes para a regulamentação das profissões. Até 2019 tinham sido assinados MRAs para contabilistas, arquitectos, engenheiros e veterinários. As negociações dos MRAs para os técnicos agrários e os defensores da África Oriental foram concluídas e aguardam a assinatura. O mandato global sobre o EAQFHE recai sobre o IUCEA, que é o órgão de custódia e de governo, delegado pela EAC. A monitorização do quadro está a ser feita pelo IUCEA, para ser comunicada à EAC. O sistema de monitorização utiliza um quadro de pontuação, que abrange uma série de acções que a EAC está a realizar e que são partilhadas com representantes dos estados parceiros da EAC. Os principais interessados do EAQFHE são os organismos do ensino superior nos estados membros e os respetivos ministérios da educação.

Anteriormente, os ministros da Educação da ECOWAS adotaram diretrizes e um roteiro para o RQF da ECOWAS em outubro de 2012.

Várias outras iniciativas à escala africana foram listadas neste relatório de mapeamento. Algumas destas iniciativas situam-se ao nível estratégico (tais como CESA e Agenda 2063), enquanto outras estão muito centradas em setores específicos, tais como o Espaço Africano de Ensino Superior e Investigação (AHERS), Quadro Pan-Africano de Garantia de Qualidade e Acreditação (PAQAAF). Para além de exemplos como o AQVN acima mencionado, o Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) também se destaca como uma importante e antiga iniciativa regional que o processo ACQF já está a considerar. O programa CAMES sobre reconhecimento e equivalência de diplomas (PRED) e o Programa de Garantia de Qualidade (PAQ) contribuem conjuntamente para um quadro de qualificações no ensino superior baseado em princípios harmonizados de garantia de qualidade, e instrumentos nos 19 países envolvidos com o CAMES.

### #11 As relações entre NQFs, RQFs e o potencial ACQF

ORQF e o EAQFHE da SADC estão bem encaminhadas, e a Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD) e a ECOWAS parecem estar a seguir com as suas próprias ambições de RQF. O estudo de mapeamento salientou o fato de que a interação entre estes RQFs emergentes, os vários NQFs em toda a África e o ACQF proposto será um fator crítico para o trabalho futuro nesta área, uma visão apoiada pela Organização Internacional do Trabalho:

Um complemento natural para um Quadro de Qualificação continental ou mesmo regional é a presença de sistemas Nacionais de Qualificação que podem referir-se ao quadro geral. A solução ideal é ter um Quadro Nacional de Qualificações (NQF) em cada país membro, facilitando o reconhecimento de graus, certificados e diplomas e permitindo a comparabilidade e transparência dentro das áreas educacionais, mas a situação a nível mundial é bastante diversificada. As condições financeiras, políticas e sociais influenciam a criação de um NQF (ILO, 2015, p. 64).

O estudo de mapeamento salientou o fato de que a interação entre estes RQFs emergentes, os vários NQFs em toda a África e o ACQF proposto será um fator crítico para o trabalho futuro nesta área. Embora os NQFs sejam bastante distintos na sua orientação e objetivo, é a potencial sobreposição, cooperação e complementaridade entre os RQFs e o ACQA que necessita de uma base baseada numa visão partilhada, no reconhecimento de interesses e objetivos regionais chave específicos, e na consideração de economias de escala que constitui a principal preocupação. O diálogo, a consulta e a criação de confiança serão essenciais para moldar as funções prioritárias e os modos operacionais do ACQF para os NQFs e RQFs em África. É igualmente importante uma visão orientada para o futuro, na qual novas aprendizagens, novos tipos de certificados e ferramentas de atribuição fazem parte do menu para cada reforma e quadro de qualificações. Embora estas opções sejam extraídas dos resultados deste estudo de mapeamento, bem como das tendências internacionais, estão sujeitas a mais interpretação e consulta. Outros quadros continentais que estão a ser desenvolvidos, tais como as qualificações dos professores (Nwokeocha, 2019), e mesmo o Protocolo de Mobilidade Continental de Professores (CTMP) (UNESCO IICBA, 2019), para mencionar dois exemplos, também terão de ser considerados.

O objetivo prioritário 4 (c e d) da CESA 16–25 fornece a visão política e os fundamentos para o vasto âmbito do ACQF nas suas inter-relações com os quadros regionais e nacionais de qualificações no continente. As conclusões deste estudo de mapeamento e os intercâmbios de

pares em curso com as RECs e as autoridades nacionais (NQF) fornecem provas que apoiam as opções de desenvolvimento do ACQF para uma cooperação eficaz, sustentável e pertinente com os RQFs existentes no continente e com os RQFs que envolvem NQFs africanos (tais como o Quadro Árabe de Qualificações, AQF). Os objetivos concretos, modalidades e formato jurídico das inter-relações entre os níveis continental, regional e nacional serão objecto de deliberações políticas e de análises técnicas e organizacionais.

As vantagens e desvantagens de cada cenário devem ser cuidadosamente desempacotadas e, criticamente, o processo de alcançar alguma forma de consenso deve ser feito através do diálogo social. A criação de confiança durante este processo será essencial para assegurar que a implementação do modelo possa ser feita de uma forma sustentável, construtiva e coordenada.

### #12 Fundamentos jurídicos e políticos para os RQFs: obter o equilíbrio certo

Os RQFs em todo o mundo estão intimamente ligados a convenções e protocolos regionais. Estes instrumentos normativos internacionais baseiam-se principalmente na participação voluntária e têm uma aplicabilidade extremamente limitada. Dependendo do modelo de ACQF que é preferido em África, as políticas de apoio podem ter de ser ajustadas e/ou desenvolvidas. No contexto africano mais amplo, a Agenda 2063, e o seu Primeiro Plano Decenal de Implementação (2013-23), CESA, AfCFTA, a Estratégia TVET Continental, e o Protocolo ao Tratado que estabelece a Comunidade Económica Africana Relativa à Livre Circulação de Pessoas, Direito de Residência e Direito de Estabelecimento fornecem a base para o que o ACQF pode vir a ser. De importância crítica é a Convenção Revista sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e Outras Qualificações Académicas no Ensino Superior em Estados Africanos (UNESCO, 2014c). Muitas iniciativas complementares em curso, muitas no ensino superior, expandem-se ainda mais sobre esta base. A questão será realmente sobre a forma que o ACQF assume: um quadro global tradicional, ou um quadro com funções e interações inovadoras com quadros nacionais e regionais nas suas diversas formas.

### #13 Gestão dos RQFs: a ligação aos RECs e à AUC

Uma questão persistente diz respeito à capacidade das RECs para desenvolver e implementar qualificações regionais. As RECs têm a capacidade de sustentar o nível de financiamento e o esforço para implementar plenamente um quadro de qualificações em todas as suas regiões? A situação atual apenas permite, certamente, um progresso lento. O RQF da SADC é um caso em particular, tendo sido considerado pela primeira vez em 2011. O apoio técnico necessário para o desenvolvimento de um quadro de qualificações, a nível nacional, regional e continental, é uma área que requer séria consideração para que qualquer um dos modelos acima delineados seja bem sucedido.

## 5.3.3 Considerações para o futuro

À medida que o relatório de mapeamento se aproxima do fim, há duas importantes considerações futuras que o estudo de mapeamento tem destacado. Estas são resumidamente elaboradas a seguir.

### #14 Um caso para um apoio diferenciado aos países

Os estados membros africanos estão claramente em diferentes níveis de desenvolvimento do NQF. Isto está por vezes ligado ao estado geral de desenvolvimento económico de um país, ou à sua dimensão, ou localização geográfica, mas nem sempre existe uma correlação direta. Vimos

que os Estados insulares, como as Seychelles, Maurícias e Cabo Verde, fizeram grandes progressos com os seus NQFs, enquanto grandes economias como a Nigéria, Quênia e África do Sul se encontram todos em diferentes fases de desenvolvimento do NQF. Países associados com as RECs mais capacitados, tais como na SADC, EAC e ECOWAS, parecem estar em vantagem. Vimos também que, a nível continental, o ensino superior é mais organizado do que a TVET e o ensino geral. A um nível elevado, podem ser considerados cinco grupos de países, cada um com uma mistura de necessidades específicas (ver Tabela 1 no início desta publicação).

### #15 Sustentabilidade e a harmonização das qualificações em África

Muito se falou sobre sustentabilidade antes da pandemia de Covid-19, mas isto parece ter sido ultrapassado por preocupações mais imediatas. Como continente e comunidade global, devemos voltar a estes imperativos e considerar cuidadosamente como seria a harmonização (comparabilidade, transparência, compreensão mútua) das qualificações em África, quando vistas através da lente do desenvolvimento sustentável:

Uma vez que a aprendizagem ao longo da vida visa a aprendizagem para si próprio, para os outros e para o planeta, tem também um papel fundamental na promoção da sustentabilidade. A aprendizagem ao longo da vida diz respeito à liberdade sustentada e sustentável dos indivíduos, ligando a liberdade social à responsabilidade ambiental (UIL, 2020, p. 14).

A África, com o seu forte dividendo juvenil, está preparada para crescer economicamente no futuro e mesmo ultrapassar outros continentes que há muito estão mais desenvolvidos. Uma estratégia de harmonização para África, qualquer que seja a sua forma, deve ser sustentável do ponto de vista ambiental e económico. Se o ACQF se quiser tornar um quadro de nova geração, a sustentabilidade será parte integrante da sua concepção, tal como a sua orientação digital (UIL, 2020; OIT, 2020b).

## 5.4 Observações finais

Pode ser demasiado cedo para tirar lições da automatização emergente de processos semelhantes, como está a acontecer para a ESCO e os WRLs (Hart & Chakroun, 2019), mas será importante que o processo ACQF interrogue cuidadosamente os progressos feitos. O ACQF está bem posicionado para ser o primeiro de uma nova geração de quadros de qualificações. Há uma oportunidade para o ACQF estabelecer a referência global para um quadro de qualificações de nova geração baseado numa convergência de metodologias de reconhecimento, num movimento para a digitalização, num maior nível de interoperabilidade e na realização de pontos de referência independentes (ILO, 2020b). O Covid-19 está a atuar como um acelerador destes processos, e o que anteriormente podia ter sido desenvolvido em cinco a dez anos poderia agora ser feito em poucos meses (ADEA, 2020; QQI, 2020). O recente relatório sobre o futuro da aprendizagem ao longo da vida sublinha certamente as conclusões deste relatório de mapeamento, incluindo a importância do indivíduo e a valorização da aprendizagem ao longo da vida como um direito humano:

Enfrentar os desafios do século XXI e moldar um futuro sustentável para as sociedades democráticas exige a valorização da aprendizagem ao longo da vida como um novo direito humano. Isto tem implicações para a comunidade internacional, incluindo a UNESCO, e para os países, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de um quadro legal para a aprendizagem ao longo da vida ... Reconceitualizar a aprendizagem ao longo da vida e a sua organização dentro de um ecossistema de aprendizagem a partir da perspectiva dos estudantes e dos seus percursos ao longo e ao longo da vida é o ponto de partida essencial para alcançar esta mudança social (UIL, 2020, p. 39).

O ACQF tem o potencial de infundir esta abordagem do ecossistema de aprendizagem, de uma perspectiva de estudante, e de se tornar um quadro jurídico de fato para África. O tempo dirá se os líderes continentais irão abraçar esta oportunidade. Se este é verdadeiramente o momento para uma África integrada, próspera e pacífica, então os países, RECs e a AUC precisam de ter a coragem de possuir e operacionalizar o ACQF, aprendendo com as questões que têm dificultado o progresso dos RQFs em África e noutros lugares. O ACQF é africano e pode estabelecer um novo padrão global. Isto está ao alcance da África.

## Anexo 1: Estados membros africanos e comunidades económicas regionais

País	RECs			Língua oficial
África do Sul	SADC			Inglês
Angola	ECCAS	SADC		Português
Argélia	AMU			Francês
Benine	CEN-SAD	ECOWAS		Francês
Botswana	SADC			Inglês
Burkina Faso	CEN-SAD	ECOWAS		Francês
Burundi	COMESA	EAC	ECCAS	Francês
Camarões	ECCAS			Francês
Cabo Verde	CEN-SAD	ECOWAS		Português
Chade	CEN-SAD	ECCAS		Francês
Comores	COMESA	CEN-SAD	SADC	Francês
Congo, República Democrática do	COMESA	ECCAS	SADC	Francês
Congo, República do	ECCAS			Francês
Costa do Marfim	CEN-SAD	ECOWAS		Francês
Djibouti	COMESA	CEN-SAD	IGAD	Francês
Egito	COMESA	CEN-SAD		Árabe
Guiné Equatorial	ECCAS			Francês
Eritreia	COMESA	CEN-SAD	IGAD	Inglês
Eswatini (antiga Suazilândia)	COMESA	SADC		Inglês
Etiópia	IGAD			Inglês
Francês	CEN-SAD	ECOWAS		Francês
Gabão	ECCAS			Francês
Gâmbia, A	CEN-SAD	ECOWAS		Inglês
Gana	CEN-SAD	ECOWAS		Inglês
Guiné	CEN-SAD	ECOWAS		Francês
Guiné-Bissau	CEN-SAD	ECOWAS		Português
Lesoto	SADC			Inglês
Libéria	AMU	CEN-SAD	ECOWAS	Inglês



País	RECs				Língua oficial
Líbia	COMESA	CEN-SAD			Árabe
Madagáscar	COMESA	SADC			Francês
Malawi	COMESA	SADC			Inglês
Mali	CEN-SAD	ECOWAS			Francês
Mauritânia	AMU	CEN-SAD			Francês
Maurícias	SADC	COMESA			Francês
Marrocos	CEN-SAD				Francês
Moçambique	SADC				Inglês
Namíbia	SADC				Inglês
Níger	CEN-SAD	ECOWAS			Francês
Nigéria	CEN-SAD	ECOWAS			Inglês
Quênia	COMESA	CEN-SAD	EAC	IGAD	Inglês
República Árabe Saharai Democrática (RASD)					Árabe
República Centro- Africana (CAR)	CEN-SAD	ECCAS			Francês
Ruanda	COMESA	EAC	ECCAS		Inglês
São Tomé e Príncipe	CEN-SAD	ECCAS			Português
Senegal	CEN-SAD	ECOWAS			Francês
Seychelles	COMESA	SADC			Francês
Serra Leoa	CEN-SAD	ECOWAS			Francês
Somália	COMESA	CEN-SAD	IGAD		Árabe
Sudão	COMESA	CEN-SAD	IGAD		Árabe
Sul do Sudão	EAC	IGAD			Árabe
Tanzânia	AMU	EAC	SADC		Inglês
Tunísia	COMESA	CEN-SAD			Árabe
Uganda	COMESA	EAC	IGAD		Inglês
Zâmbia	COMESA	SADC			Inglês
Zimbabué	COMESA	SADC			Inglês

## Anexo 2: Fontes e definições

As definições abaixo são extraídas de uma vasta gama de fontes, mas três fontes úteis que podem ser acedidas em linha estão listadas abaixo.

Inventário ACQF	O Inventário ACQF foi desenvolvido como parte do estudo de mapeamento e contém todas as fontes disponíveis que a equipa de investigação pôde encontrar. O inventário está alojado temporariamente no Google Drive.	Inventário ACQF
NQFpedia	Este glossário de termos desenvolvido pela Autoridade Sul Africana de Qualificações (SAQA) fornece uma lista abrangente dos termos mais atualizados utilizados no ambiente do Quadro Nacional de Qualificações (NQF). Está disponível em formato PDF e como um recurso interativo no sítio web do SAQA onde podem ser feitos comentários sobre as definições existentes e as novas definições propostas.	NQFpedia
TVETipedia	O Glossário TVETipedia é uma coleção de termos que são comumente utilizados na área do Ensino e Formação Técnica e Profissional. Este glossário fornece definições e informação de base de várias fontes fidedignas.	Glossário TVETipedia
Terminologia da política europeia de educação e formação	Um glossário de termos-chave utilizados na validação da aprendizagem não formal e informal.	Glossário of key terms

### Alinhamento

A visão é que todos os novos certificados de qualificação, diplomas e outros documentos emitidos pelas autoridades competentes serão reconhecidos a nível regional/continental. O alinhamento regional também permitiria às instituições e indivíduos fazer comparações dos seus níveis de aprendizagem e competência e reduziria a duplicação desnecessária de aprendizagem e esforço quando se deslocam entre regiões e o continente para fins de estudo ou trabalho (Secretariado da SADC, 2017b).

### Aprendizagem ao longo da vida

Aprendizagem que tem lugar em todos os contextos da vida - formal, não formal e informal. Inclui comportamentos de aprendizagem e obtenção de conhecimentos; compreensão; atitudes; valores e competências para o crescimento pessoal, bem-estar social e económico, cidadania democrática, identidade cultural e empregabilidade. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

### Aprendizagem informal

Aprendizagem resultante de atividades diárias relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não está organizada ou estruturada (em termos de objetivos, tempo ou apoio à aprendizagem). A aprendizagem informal, na maioria dos casos, não é intencional da perspectiva do estudante. Normalmente não conduz à certificação. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

**Aprendizagem não formal**

Atividades de aprendizagem planejadas, não explicitamente designadas como aprendizagem, para a obtenção de uma qualificação ou qualificação parcial; frequentemente associadas a uma aprendizagem que resulta numa melhor prática no local de trabalho. <https://hr.saqqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

**Aprendizagem online**

A aprendizagem online é e-learning com o envolvimento obrigatório de uma rede digital, da qual um estudante necessita para aceder a pelo menos parte dos materiais e serviços de aprendizagem. A aprendizagem em linha refere-se ao ensino e aprendizagem em rede que permite ao estudante ter uma maior interação com o conteúdo, professor e outros estudantes. <http://oasis.col.org/handle/11599/829/restricted-resource?bitstreamId=2757>

**Aprendizagem prévia**

Os conhecimentos, know-how e/ou competências adquiridos através de formação ou experiência anteriormente não reconhecidas. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOCC%20Publications>

**Avaliação**

A avaliação é a avaliação sistemática e objetiva de uma política, plano ou programa em curso ou concluído, incluindo a sua concepção, implementação e resultados. Visa avaliar a relevância e o cumprimento de objetivos e estratégias com a intenção de informar a tomada de decisões. A avaliação “formativa” relaciona-se com as atividades em curso e ajuda a orientar a implementação. A avaliação “sumativa” avalia os resultados de uma determinada iniciativa, após a sua conclusão. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234819>

**Avaliação formativa**

Uma série de procedimentos de avaliação contínua formal, não formal e informal utilizados para concentrar as atividades de ensino e aprendizagem para melhorar os resultados dos estudantes, ou que são necessários para efeitos de um ano de escolaridade. <https://hr.saqqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

**Capital humano**

Conhecimentos, aptidões, competências e atributos incorporados em indivíduos que facilitam o bem-estar pessoal, social e económico. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

**Certificado**

Um documento oficial, emitido por uma entidade adjudicante, que regista as realizações de um indivíduo seguindo um procedimento de avaliação padrão. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

**Colocação de emprego**

Processo de apoio aos indivíduos para encontrar empregos que correspondam às suas competências. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)

**Competências básicas**

As competências necessárias para viver na sociedade contemporânea - por exemplo, ouvir, falar, ler, escrever e matemática. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

**Competências-chave**

A aplicação de conhecimentos e competências universais numa série de contextos sociais, laborais e geográficos. (As competências-chave são também referidas como resultados críticos entre campos, aptidões transferíveis e competências nucleares). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887>

**Competências emergentes**

Habilidades para as quais a procura está a aumentar nas profissões existentes ou em novas profissões. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)

**Comunicação e tecnologia da informação (TIC)**

Tecnologia que prevê a entrada, armazenamento, recuperação, processamento, transmissão e difusão electrónica de informação. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOCC%20Publications>

**Conhecimento**

O conhecimento é central para qualquer discussão sobre a aprendizagem e pode ser entendido como a forma como os indivíduos e as sociedades aplicam o significado da experiência. Por conseguinte, pode ser visto, em termos gerais, como a informação, compreensão, aptidões, valores e atitudes adquiridos através da aprendizagem. Como tal, o conhecimento está inextricavelmente ligado aos contextos culturais, sociais, ambientais e institucionais em que é criado e reproduzido. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_eng)

**Credencial**

Certificação formal emitida para a realização bem sucedida de um conjunto definido de resultados - por exemplo, conclusão bem sucedida de um curso em reconhecimento de ter alcançado uma consciência, conhecimentos, aptidões ou competências de atitude particulares; conclusão bem sucedida de um estágio de aprendizagem ou estágio. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETForum>

**Credencial online**

A representação eletrónica dos diferentes tipos de aprendizagem adquirida e dominada por um indivíduo (exemplos incluem o CV Europass, credenciais baseadas em testes, crachás e certificados online). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887>

**Curriculum**

O inventário das atividades implementadas para conceber, organizar e planear uma ação de educação ou formação, incluindo a definição de objetivos de aprendizagem, conteúdo, métodos (incluindo avaliação) e material, bem como as disposições para a formação de professores e formadores. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)

**Descritor de nível**

Uma declaração descrevendo os resultados de aprendizagem a um determinado nível do Quadro Nacional de Qualificações (NQF) que fornece uma ampla indicação dos tipos de resultados de aprendizagem e critérios de avaliação que são adequados a uma qualificação a esse nível. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

**Desenvolvimento sustentável**

Desenvolvimento que satisfaz as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas necessidades. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

**Diploma**

Um documento oficial, emitido por uma entidade adjudicante, que regista as realizações de um indivíduo após uma avaliação e validação em relação a uma norma pré-definida. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)

**Economia do conhecimento**

Uma economia movida por ideias e conhecimento, e não por recursos materiais, e na qual as chaves para a criação de emprego e padrões de vida mais elevados são a inovação e a tecnologia incorporadas nos serviços e produtos manufaturados. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOVOC%20Publications>

**Educação**

O processo pelo qual as sociedades transmitem deliberadamente a sua informação, conhecimento, compreensão, atitudes, valores, aptidões, competências e comportamentos acumulados através de gerações. Envolve a comunicação destinada a trazer a aprendizagem. <http://uis.unesco.org/>

**Educação básica**

Educação e formação que tem lugar em escolas primárias e secundárias, bem como em centros de educação e formação de adultos. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

**Educação contínua**

Várias formas de educação para adultos, que consistem em qualificações e qualificações parciais, bem como cursos curtos ou a tempo parcial. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

**Educação de adultos**

Educação especificamente dirigida a indivíduos que são considerados adultos pela sociedade a que pertencem para melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais, desenvolver as suas capacidades, enriquecer os seus conhecimentos com o objetivo de completar um nível de educação formal, ou para adquirir conhecimentos, aptidões e competências num novo campo ou para atualizar ou atualizar os seus conhecimentos num campo particular. Isto inclui também o que pode ser referido como “educação contínua”, “educação recorrente” ou “educação de segunda oportunidade”. <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>

**Educação e formação formal**

Educação ou formação fornecida em instituições educacionais, tais como escolas, universidades, colégios, ou fora do local de trabalho, geralmente envolvendo a direção de um professor ou instrutor. [https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOVOC Publications](https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOVOC%20Publications)

**Educação não formal**

Educação que tem lugar fora do sistema formal, numa base regular ou intermitente. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000029940>

**Educação para o desenvolvimento sustentável**

Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) promove esforços para repensar programas e sistemas educativos (tanto métodos como conteúdos) que atualmente apoiam sociedades insustentáveis. <https://en.unesco.org/>

**Especificações do emprego**

A consciência, conhecimentos, aptidões, capacidades e atitudes exigidas por um indivíduo para realizar um trabalho. <https://unevoc.unesco.org/home/TVET%20Forum>

### **E-learning**

E-learning é um termo geral que se refere à utilização de qualquer dispositivo digital para ensino e aprendizagem, especialmente para a entrega ou acesso a conteúdos. Assim, o e-learning pode ter lugar sem qualquer referência a uma rede ou conectividade. O dispositivo digital utilizado pelo estudante para aceder a materiais não precisa de estar ligado a uma rede digital, seja a uma rede local ou à Internet (ou mesmo a uma rede de telemóveis se um Tabela for utilizado como um terminal ou dispositivo de acesso). <http://oasis.col.org/handle/11599/829/restricted-resource?bitstreamId=2757>

### **Empregabilidade**

O grau de adaptabilidade que um indivíduo demonstra na procura e manutenção de um emprego, e na atualização das competências profissionais; está relacionado com competências e qualificações portáteis que aumentam a capacidade de um indivíduo utilizar as oportunidades de educação e formação disponíveis a fim de assegurar e manter um trabalho decente. [https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC\\_Publications](https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC_Publications)

### **Emprego**

Um trabalho é um conjunto de tarefas e deveres executados, ou destinados a serem executados, por uma pessoa, inclusive para um empregador ou em regime de auto-emprego. Os empregos são classificados por profissão em função do tipo de trabalho realizado, ou a ser realizado. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>

### **Ensino aberto e à distância**

Uma abordagem à aprendizagem que se concentra em libertar os estudantes das restrições de tempo, espaço e lugar, ao mesmo tempo que oferece oportunidades de aprendizagem flexíveis. Permite aos estudantes trabalhar e combinar as responsabilidades familiares com as oportunidades educacionais. [https://www.sadc.int/files/3113/7820/8525/Approved\\_Regional\\_ODL\\_Policy\\_Framework\\_June\\_2012\\_1.pdf](https://www.sadc.int/files/3113/7820/8525/Approved_Regional_ODL_Policy_Framework_June_2012_1.pdf)

### **Ensino à distância**

Também conhecida como e-learning ou aprendizagem on-line, é uma forma de educação em que professores e estudantes são fisicamente separados. Várias tecnologias como o Skype permitem aos professores e aos estudantes interagir e comunicar. O ensino tradicional à distância focalizado em indivíduos em áreas remotas e costumava ser feito através do correio. <https://www.oecd-ilibrary.org/>

### **Ensino e formação profissional técnica**

TVET, como parte da aprendizagem ao longo da vida, pode ter lugar a nível secundário, pós-secundário e terciário e inclui aprendizagem baseada no trabalho e formação contínua e desenvolvimento profissional, o que pode conduzir a qualificações. A TVET também inclui uma vasta gama de oportunidades de desenvolvimento de competências sintonizadas com os contextos nacionais e locais. Aprender a aprender, o desenvolvimento de competências de literacia e numeracia, competências transversais e de cidadania são componentes integrais da TVET. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234137>

### **Ensino superior**

Ensino superior de nível académico superior ao secundário, geralmente exigindo um nível mínimo de admissão e conclusão bem sucedida do ensino secundário. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

**Garantia de qualidade**

Processos e procedimentos para assegurar que as qualificações, a avaliação e a entrega do programa cumpram determinadas normas. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_emp/@ifp\\_skills/documents/instructionalmaterial/wcms\\_103623.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf)

**Habilidades**

Um pacote de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidos e que permitem aos indivíduos realizar com sucesso e de forma consistente uma atividade ou tarefa e que podem ser construídos e alargados através da aprendizagem. <http://www.oecd.org/education/47769000.pdf>

**Igualdade de género**

Rapazes e raparigas experimentam as mesmas vantagens e desvantagens no acesso, tratamento e resultados educacionais. Na medida em que vai além das questões de equilíbrio numérico, a igualdade é mais difícil de definir e medir do que a paridade. A realização da plena igualdade de género na educação implicaria: igualdade de oportunidades; igualdade no processo de aprendizagem; igualdade de resultados; e igualdade de resultados externos. <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>

**Indicadores-chave de desempenho**

Os indicadores ajudam uma organização a definir e medir o progresso em direção aos objetivos organizacionais. Uma vez que uma organização tenha analisado a sua missão, identificado todas as suas partes interessadas e definido os seus objetivos, precisa de uma forma de medir o progresso em direção a esses objetivos. Os indicadores-chave de desempenho são essas medições. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

**Interveniente**

Uma pessoa ou organização com um interesse ou preocupação em algo. No ensino e formação profissional os interessados incluem o governo, os prestadores de formação, a indústria, os clientes e a comunidade. <https://www.tesda.gov.ph/uploads/File/RelatedTvetInfo/The%20TVET%20Glossary%20of%20Terms,%204th%20Edition.pdf>

**Instituição TVET**

Qualquer estabelecimento que forneça Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET), incluindo colégios, institutos, centros e escolas. <https://unevoc.unesco.org/home/TVET%20Forum>

**Juventude**

A Assembleia Geral das Nações Unidas definiu “juventude” como as pessoas com idades compreendidas entre os 15 e 24 anos, inclusive. Esta definição foi feita para o Ano Internacional da Juventude, realizado em todo o mundo em 1985. Todas as estatísticas das Nações Unidas sobre juventude baseiam-se nesta definição, como ilustrado pelos anuários anuais de estatísticas publicados pelo sistema das Nações Unidas sobre demografia, educação, emprego e saúde. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/char=all>

**Know-how**

Conhecimentos práticos ou conhecimentos especializados que incluem componentes tecnológicos e de gestão. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

**Módulo**

Um curso ou parte de um curso no contexto de um programa modular. Um módulo pode ser tomado singularmente ou combinado com outros módulos oferecidos. <http://uis.unesco.org/>

**Monitorização**

A monitorização é a recolha contínua e sistemática de dados sobre indicadores específicos, a fim de fornecer aos principais atores de uma intervenção de desenvolvimento em curso indicações sobre a extensão do progresso e a realização dos objetivos (em relação aos recursos atribuídos). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234819>

**Ocupação**

O tipo de trabalho realizado num trabalho. O conceito de ocupação é definido como um “conjunto de empregos cujas principais tarefas e deveres se caracterizam por um elevado grau de semelhança”. Uma pessoa pode ser associada a uma ocupação através do emprego principal atualmente ocupado, um segundo emprego, um emprego futuro ou um emprego anteriormente ocupado. Um trabalho é definido na ISCO-08 como “um conjunto de tarefas e deveres executados, ou destinados a serem executados, por uma pessoa, inclusive para um empregador ou em auto-emprego”. ISCO -Classificação Internacional Tipo das Profissões

**Orientação e aconselhamento**

Uma série de atividades concebidas para ajudar os indivíduos a tomar decisões educativas, profissionais ou pessoais e a realizá-las antes e depois da sua entrada no mercado de trabalho. [https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC Publications](https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC_Publications)

**Programa**

Um conjunto ou sequência coerente de atividades educacionais concebidas e organizadas para alcançar objetivos de aprendizagem pré-determinados ou realizar um conjunto específico de tarefas educacionais ao longo de um período sustentado. No âmbito de um programa educativo, as atividades educativas podem também ser agrupadas em subcomponentes descritos em contextos nacionais como ‘cursos’, ‘módulos’, ‘unidades’ e/ou ‘disciplinas’. Um programa pode ter componentes importantes normalmente não caracterizados como cursos, unidades ou módulos - por exemplo, atividades lúdicas, períodos de experiência de trabalho, Projetos de investigação e preparação de dissertações. <http://uis.unesco.org/>

**Programa de aprendizagem**

O programa de aprendizagem é um documento escrito que planeia experiências de aprendizagem num ambiente de aprendizagem específico. É desenvolvido com base no currículo e tem em conta as necessidades dos estudantes. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5506\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf)

**Quadro nacional de qualificações**

Um instrumento para o desenvolvimento, classificação e reconhecimento de aptidões, conhecimentos e competências ao longo de um conjunto contínuo de níveis acordados. É uma forma de estruturar as qualificações existentes e novas, que são definidas pelos resultados da aprendizagem - declarações claras do que o estudante deve saber ou ser capaz de fazer, seja aprendido numa sala de aula, no trabalho, ou menos formalmente. O quadro de qualificações indica a comparabilidade de diferentes qualificações e como se pode progredir de um nível para outro, dentro e entre profissões ou setores industriais (e mesmo entre áreas profissionais e académicas, se o NQF for concebido para incluir tanto qualificações profissionais como



acadêmicas num único quadro). [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_emp/@ifp\\_skills/documents/instructionalmaterial/wcms\\_103623.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf)

### **Quadro de Qualificações Africano Continental**

O ACQF é uma iniciativa política da União Africana e o seu processo de desenvolvimento já começou. A visão atual do ACQF é: melhorar a comparabilidade, qualidade e transparência das qualificações de todos os subsetores e níveis de educação e formação; facilitar o reconhecimento de diplomas e certificados; trabalhar em complementaridade com quadros de qualificações nacionais e regionais; promover a cooperação e alinhamento entre quadros de qualificações (nacionais e regionais) em África e em todo o mundo.

### **Qualificação**

Combinação planeada de resultados de aprendizagem com um objetivo ou propósitos definidos, incluindo competência definida, aplicada e demonstrada e uma base para aprendizagem futura. [https://www.academia.edu/4570148/The\\_Southern\\_African\\_Development\\_Community\\_Regional\\_Qualifications\\_Framework\\_Concept\\_Document](https://www.academia.edu/4570148/The_Southern_African_Development_Community_Regional_Qualifications_Framework_Concept_Document)

### **Qualificações internacionais**

Qualificações atribuídas a nível internacional, fora da jurisdição de autoridades públicas. (Estas qualificações não estatais são atribuídas por uma série de organismos, organizações e empresas multinacionais, representando uma grande variedade de interessados e interesses). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887>

### **Resultados da aprendizagem**

Declarações do que um estudante sabe, compreende e é capaz de fazer após a conclusão de um processo de aprendizagem, que são definidas em termos de conhecimentos, aptidões e competência. *Terminology of European education and training policy*

### **Setor informal**

Parte da economia de mercado na medida em que produz bens e serviços (legais) para venda ou outras formas de remuneração, abrange o emprego informal tanto em empresas informais (pequenas empresas não registadas ou não constituídas em sociedade) como fora das empresas informais; não reconhecidas ou protegidas ao abrigo dos quadros legais e regulamentares existentes. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOCC%20Publications>

### **Sustentabilidade**

O conceito de sustentabilidade diz respeito à manutenção e valorização dos recursos ambientais, sociais e económicos, a fim de satisfazer as necessidades das gerações atuais e futuras. As três componentes da sustentabilidade são: 1) sustentabilidade ambiental - que requer que o capital natural permaneça intacto. Isto significa que a fonte e as funções de fundamento do ambiente não devem ser degradadas. Por conseguinte, a extração de recursos renováveis não deve exceder o ritmo a que são renovados, e a capacidade de absorção do ambiente para assimilar os resíduos não deve ser excedida. Além disso, a extração de recursos não renováveis deve ser minimizada e não deve exceder os níveis estratégicos mínimos acordados; 2) sustentabilidade social - o que exige que a coesão da sociedade e a sua capacidade de trabalhar para objetivos comuns seja mantida. As necessidades individuais, tais como as da saúde e bem-estar, nutrição, abrigo, educação e expressão cultural devem ser satisfeitas; 3) sustentabilidade económica - que ocorre quando o desenvolvimento, que caminha para a sustentabilidade social e ambiental, é financeiramente viável. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

**Tecnologias de informação e comunicação (TIC)**

Tecnologia que prevê a entrada, armazenamento, recuperação, processamento, transmissão e difusão electrónica de informação. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

**Validação dos resultados da aprendizagem**

Confirmação por um organismo competente de que os resultados da aprendizagem (conhecimentos, aptidões e/ou competências) adquiridos por um indivíduo num contexto formal, não formal ou informal foram avaliados em relação a critérios pré-definidos e estão em conformidade com os requisitos de uma norma de validação. A validação conduz tipicamente à certificação. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

## Anexo 3: Exemplos de iniciativas de harmonização africanas

**Associação das Universidades Africanas (AAU):** a sua missão é melhorar a qualidade e relevância do ensino superior em África e reforçar a sua contribuição para o desenvolvimento de África. [www.aau.org](http://www.aau.org)

**Associação de Universidades Árabes (AARU)** é uma organização não governamental que tem um caráter jurídico independente. Atualmente, a sua composição inclui 240 universidades árabes. <http://aaruedu.jo>

**Associação Regional das Universidades da África Austral (SARUA)** é uma associação de vice-chanceleres de universidades públicas e privadas da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC). A SARUA permite redes de colaboração e parcerias que desenvolvem a capacidade institucional e humana das universidades da região, a fim de dar um contributo distinto para o desenvolvimento e integração regional. [www.sarua.org](http://www.sarua.org)

**Comité Técnico de Certificação e Acreditação da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (TCCA da SADC)** é composto por peritos nomeados de qualificação e garantia de qualidade dos estados membros da SADC com o apoio do Secretariado da SADC.

**Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES)** contribui para harmonizar as políticas de ensino superior e investigação na comunidade CAMES, que consiste em 19 estados membros (na África Ocidental e Central, e em Madagáscar). O CAMES contribui para esta missão como agência regional de garantia de qualidade, acreditação e qualificação. Entre os nove programas do CAMES, os mais pertinentes para o domínio das qualificações são: Programa de reconhecimento e equivalência de diplomas (PRED); Comitês Consultivos Inter-Africanos (CCI); Concours d'Aggregation e o Programa de Garantia de Qualidade (PAQ). [www.lecames.org](http://www.lecames.org)

**Conselho Inter-Universitário da África Oriental (IUCEA)** foi promulgado pela Assembleia Legislativa da África Oriental em 2009 para facilitar a criação de redes entre universidades na África Oriental, e com universidades fora da região; para proporcionar um fórum de discussão sobre uma vasta gama de assuntos académicos e outros relacionados com o ensino superior na África Oriental; e facilitar a manutenção de padrões de ensino internacionalmente comparáveis na África Oriental, de modo a promover a competitividade da região no ensino superior. <https://iucea.org>

**Estratégia de Educação Continental para África (CESA)** tem objetivos estratégicos ambiciosos relacionados com quadros de qualificações (nacionais, regionais e continentais) e um quadro abrangente para monitorizar e avaliar a sua implementação.

**Federação Africana de Autoridades Reguladoras de Professores (AFTRA)** é uma organização intergovernamental das agências nacionais que regulamentam o ensino nos 55 países africanos. Ao longo dos anos, aumentou e tornou-se uma federação continental que impulsiona a formulação, coordenação e implementação de políticas para a profissionalização do ensino em África. A AFTRA é também membro do Fórum Internacional de Autoridades Reguladoras do Ensino e do Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a Educação 2030. Na prossecução dos seus mandatos, a AFTRA funciona ainda como membro da Estratégia de Educação Continental para África da União Africana (CESA 2016-2025) Cluster de Desenvolvimento do Professor e colabora com os escritórios regionais da UNESCO, UNESCO-IICBA, Education International e outros.

**Instituto Pan-Africano de Educação para o Desenvolvimento (IPED)** é uma instituição especializada da União Africana, incumbida da responsabilidade de funcionar como observatório da educação em África. Este é um papel central na garantia de um desenvolvimento educativo de qualidade, responsivo e inclusivo em África, baseado em informação sólida, precisa e oportuna, para cumprir os objetivos individuais e colectivos de desenvolvimento dos recursos humanos e da capacidade intelectual em África.

**Harmonização da Garantia de Qualidade e Acreditação do Ensino Superior Africano (HAQAA)** é uma iniciativa, financiada pela União Europeia em parceria com a União Africana. HAQAA procura apoiar os parceiros africanos no desenvolvimento de um sistema harmonizado de garantia de qualidade e acreditação a nível institucional, nacional, regional e pan-africano. <https://haqaa.aau.org>

**Mecanismo Africano de Avaliação da Qualidade (AQRM)** estabeleceu um sistema africano que garantirá que o desempenho das instituições de ensino superior possa ser comparado com um conjunto de critérios comuns para ajudar as instituições a realizar exercícios de auto-avaliação para apoiar o desenvolvimento de culturas institucionais de qualidade.

**Mobilidade Académica Intra-África (IAAM)** apoia a cooperação no ensino superior entre países em África. O regime visa promover o desenvolvimento sustentável e, em última análise, contribuir para a redução da pobreza, aumentando a disponibilidade de uma mão de obra formada, qualificada, de alto nível e profissional em África. O objetivo do programa é melhorar as aptidões e competências dos estudantes e do pessoal através de uma maior mobilidade entre países africanos. O reforço da cooperação entre instituições de ensino superior em África aumentará o acesso a um ensino de qualidade e encorajará e permitirá que os estudantes africanos realizem estudos de pós-graduação no continente africano.

**Quadro Pan-Africano de Garantia da Qualidade e Acreditação (PAQAF)**, que a AUC aprovou através dos seus comités e do seu Conselho, é um quadro primordial para uma série de compromissos relacionados com as actividades de garantia da qualidade em África. A implementação da Convenção de Adis e do AQRM fazem parte dela, assim como os compromissos de implementação das Normas e Diretrizes Africanas para a Garantia da Qualidade, um Sistema Africano de Transferência de Créditos e um registo continental para agências de garantia da qualidade e organismos nacionais. Como muitos aspetos do PAQAF ainda não foram desenvolvidos, a iniciativa HAQAA é vista como um meio de contribuir para a sua implementação. [www.edu-au.org/programs/176-au-higher-education-program](http://www.edu-au.org/programs/176-au-higher-education-program).

**Rede Árabe para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (Anqahe)** tem por missão assegurar e reforçar a garantia da qualidade nas instituições de ensino superior da região árabe e reforçar a cooperação entre organismos ou organizações semelhantes de garantia da qualidade na região árabe e outras organizações regionais e internacionais de garantia da qualidade. [www.anqahe.org](http://www.anqahe.org)

**Rede de Garantia de Qualidade da África Austral (SAQAN)** é um organismo regional que reúne organismos de garantia de qualidade e instituições de ensino superior da região da SADC para promover o ensino superior, fomentar a harmonização dos sistemas de qualidade na região e fora dela; e facilitar o reconhecimento internacional das qualificações do ensino superior da região para melhorar a mobilidade dos trabalhadores e dos estudantes. [www.saqan.org](http://www.saqan.org)

**Rede de Garantia de Qualidade do Ensino Superior da África Oriental (EAQAN)** é uma rede de profissionais de garantia da qualidade nos Estados parceiros da Comunidade da África Oriental (EAC). A EAQAN fornece formação a coordenadores de garantia da qualidade na região como parte do processo de desenvolvimento de capacidades para reforçar os sistemas internos de garantia da qualidade nas universidades da África Oriental. <http://eaqan.com>

Regime de Mobilidade Académica Intra-ACP é criado no âmbito do Programa Pan-Africano (Instrumento de Cooperação para o Desenvolvimento) e baseia-se na experiência do Regime de Mobilidade Académica Intra-ACP.

**União de Estudantes de Toda a África (AASU)** é o maior movimento estudantil em África e uma força dominante no continente e fora dele. A AASU organiza todos os estudantes em África - desde o nível básico até às instituições de ensino superior; na sua essência, a AASU é a organização guarda-chuva para todos os estudantes de África. [www.aasuonline.org](http://www.aasuonline.org)

## Anexo 4: Mecanismos de financiamento inovadores

Mecanismo	O que é	Quando considerar	Questões de educação que aborda
Títulos de educação	Um investimento numa dívida, em que o investidor recebe um rendimento fixo do capital e dos juros do título subjacente, que pode ser garantido com base em quaisquer fluxos de receitas futuras. As obrigações podem ser emitidas por governos nacionais como obrigações domésticas ou por instituições financeiras multilaterais como obrigações temáticas.	Para gerar futuros fluxos de receitas Quando existe um mercado obrigacionista relativamente maduro Quando há necessidade de um desembolso de capital inicial Para países dispostos a levantar títulos para Projetos do setor da educação.	Desenvolvimento de grandes Projetos de infra-estruturas como edifícios escolares, instituições de formação de professores, TIC equipamento e conectividade.
Financiamento baseado em resultados (RBF)	Pelo menos parte do pagamento a um prestador de serviços pelo financiador de resultados está dependente da obtenção de resultados/resultados pré-determinados. Trata-se de um afastamento dos acordos de financiamento tradicionais que pagam os inputs e as atividades. O financiamento baseado em resultados e a compra de empréstimos são instrumentos do RBF.	Ao incentivar os prestadores de serviços e ao permitir flexibilidade na entrega de uma intervenção, é provável que os resultados melhorem.	Melhorar o acesso à educação e aos resultados da aprendizagem.
Financiamento de risco	Transferência de catástrofe ou risco político para o mercado sob a forma de seguro de catástrofe, obrigações de catástrofe ou a opção de saque diferido de catástrofe.	Quando a probabilidade de catástrofes naturais num país é elevada e existe um seguro de risco existente, criado para manter os custos baixos.	Intervenções de educação pós-catástrofe natural.
Taxas de solidariedade global	Taxas impostas à atividade económica global para pagar bens públicos globais, incluindo a educação, saúde e segurança.	Os utilizadores finais ou consumidores estão dispostos a pagar “um pequeno imposto sobre um produto de grande volume ou serviço”.	Qualquer questão

Mecanismo	O que é	Quando considerar	Questões de educação que aborda
Remessas	Remessas para a educação amplificadas por incentivos governamentais ou de doadores ou por rotulagem como para a educação.	Os países têm um grande volume de remessas, que é o caso da maioria dos países de baixo e médio rendimento, cuja mão-de-obra qualificada procura emprego noutros países.	Qualquer questão
Impostos corporativos	Impostos pagos por corporações como parte da realização de negócios.	Existe uma habilitação sistema fiscal e setores ser pressionado a dar uma contribuição social.	Qualquer questão embora competências para o emprego poderia ser atraente para as corporações.
Swaps de dívida	Alívio da dívida que implica o perdão da dívida pelo credor, sob condição de o devedor comprometer-se com um financiamento específico para Projetos de desenvolvimento específicos.	Quando há dívida disponível para conversão ou credor(es) pronto para cancelar a dívida. As trocas de dívida serão fundamentais para os esforços de recuperação pós-Covid-19.	Qualquer questão
Títulos da diáspora	Um instrumento de dívida que pode obter financiamento de cidadãos de um país que vivem no estrangeiro.	Quando os países têm uma grande comunidade da diáspora e um mercado de obrigações relativamente maduro e um fluxo de receitas para reembolsar o detentor de obrigações.	Provisão de secundário, superior educação e formação de jovens.
Financiamento das multidões (crowd)	Quando os cidadãos contribuem para um Projeto particular, geralmente através de uma plataforma online.	Para emergências como a Covid-19, para angariar fundos de socorro. A necessidade de educação tem de ser apresentada de forma a apelar aos consumidores e às pessoas que acreditam na causa.	Quaisquer questões, incluindo emergências em matéria de educação.
Parcerias público-privadas (PPP)	Um contrato entre uma parte privada e uma entidade governamental para fornecer um bem ou serviço público. A entidade privada tem a responsabilidade de angariar o financiamento, suportar o risco e a gestão da prestação do serviço ou do bem.*	Quando o governo está disposto a colaborar com o setor privado e há interesse do setor privado em trabalhar com o governo para alcançar os objetivos de desenvolvimento acordados.	Pode estar em quaisquer questões, mas principalmente em Projetos de infra-estruturas.

Fonte: Adaptado de Bellinger et al. (2016) em Mawoyo et al. (2020)  
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29052>

## Bibliografia

### ACQF Documentos e relatórios do projeto ACQF desenvolvidos durante o planeamento do desenvolvimento do projeto ACQF

- ACQF. 2019. 'Developing the African Continental Qualifications Framework (ACQF). Scope of work and roadmap 2019–2022'. Technical working document. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E.
- ACQF. 2020. 'African Union policy context of the African Continental Qualifications Framework'. Working Paper. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E.
- ACQF. 2020. Peer Learning Webinars July–October 2020 (full content). <https://openspace.etf.europa.eu/pages/acqf-peer-learning-webinars>

### Documentos e relatórios do projeto ACQF desenvolvidos durante o estudo de mapeamento

- ACQF. 2020. 'Participation in the pilot project “Linking qualifications to skills” – ESCO hierarchy (EU) – phase 2'. Note, 3 April. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E.
- ACQF mapping study: Angola*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Cameroon*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Cape Verde*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: East Africa Community*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: ECOWAS*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Egypt*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Sutherland, L. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Ethiopia*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Keevy, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Ivory Coast*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Merawa, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Kenya*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Morocco*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>



- ACQF mapping study: Mozambique*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Nigeria* 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Ezeanwukwe, J. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: SADC*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Mavimbela, L. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Senegal*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: South Africa*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: JET Education Services (Vally, Z., Matlala, R., Sibiyi, T. & Makhoabenyane, T.). <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Togo*. 2020. Country report. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF mapping study: Analysis of online survey*. 2020. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Author: JET Education Services (Keevy, J. & Vally, Z.). <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>
- ACQF. 2021. *Towards the African Continental Qualifications Framework – Synthesis report*. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J., Bateman, A., Castel-Branco, E., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L. & Matlala, R. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF. 2021. *Snapshot of the Mapping Study Towards the African Continental Qualifications Framework*. AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J. & Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalforayouth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

## Outras fontes

Note: Many of the African sources are included in the country and regional economic community reports in the previous section. They have not been repeated here.

- Adam, S. 2014. 'Useful questions? Questions and issues associated with the development of the Armenian Sectoral Qualifications Frameworks in three areas: Economics, education and engineering'. Unpublished.
- Adam, T., Agyapong, S., Asara, S., Heady, L., Macharia, W., Mjomba, R., Mugo, J., Mukira, F. & Munday, G. 2020. 'Unlocking data to tell the story of education in Africa: Summary and synthesis'. Unpublished.
- ADEA (Association for the Development of Education in Africa). 2020. 'Covid-19 mapping'. [http://www.adeanet.org/sites/default/files/report\\_education\\_at\\_home\\_covid-19.pdf](http://www.adeanet.org/sites/default/files/report_education_at_home_covid-19.pdf)
- Adjei, A., Aruzie, R.S., Mensah, D. A., Nkansah, I. & Anorkyewaa, A.A. 2018. 'The impact of leadership styles on teaching and learning outcomes: A case study of selected senior high schools in the Nkronza districts of Brong Ahafo region in Ghana'. *International Journal of Scientific Research and Management*, Vol. 6, No. 12, pp. 797–825. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v6i12.el02>
- Albakeri, F. 2009. 'Development of an integrated qualifications system in the United Arab Emirates'. Presentation made at the European Training Foundation's international conference on National Qualifications Frameworks, Brussels. Unpublished.

- Aldhaen, E. 2018. 'The role of qualifications frameworks in assuring appropriate selection of assessment methods for quality learning.' *International Journal of Higher Education Management*, Vol. 4, No. 2, pp. 24–33. <https://doi.org/10.24052/IJHEM/V04N02/ART02>
- Alemu, S.K. 2019. 'African higher education and the Bologna process.' *European Journal of Higher Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 118–132. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1561313>
- Allais, S. 2010. *The implementation and impact of NQFs: Report of a study in 16 countries*. Geneva: ILO. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.584685>
- Allais, S. 2019. 'TVET reform and qualifications frameworks: What is known about what they can and can't do?' In: McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. & Stuart, R. (eds), *Handbook of vocational education and training*, pp. 455–472. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_43)
- Al-Sindi, T. 2020. 'Bahrain NQF'. Communication at 4th ACQF Peer Learning Webinar, 24 September. <https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/events/african-continental-qualifications-framework-4th-peer-learning-webinar>
- Alten, D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. 2019. 'Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis.' *Educational Research Review*, Vol. 28, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (eds). 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Addison Wesley Longman.
- APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation). 2009. *Mapping qualification frameworks across APEC communities*. APEC Human Resources Development Working Group. Singapore: APEC Secretariat. <http://hdl.voced.edu.au/10707/127941>
- Arnesen, J. 2010. Personal communication.
- ASEAN (Association of South East Asian Nations). 2007. *ASEAN framework arrangement for the mutual recognition of surveying qualifications*. Jakarta: ASEAN. <https://asean.org/wp-content/uploads/images/archive/211139.pdf>
- ASEAN (Association of South East Asian Nations). 2014. 'Specification for the ASEAN Qualifications Reference Framework'. Draft for consultation. [https://www.ceap.org.ph/upload/download/20138/27223751388\\_1.pdf](https://www.ceap.org.ph/upload/download/20138/27223751388_1.pdf)
- ASEAN (Association of South East Asian Nations). 2018. *ASEAN Qualifications Reference Framework: A practical guide and all you need to know*. Jakarta: ASEAN. <https://asean.org/storage/2018/12/AQRF-Publication-2018-Final.pdf>
- AUC (African Union Commission). 2009. *African youth charter*. Addis Ababa: AUC. <https://au.int/en/treaties/african-youth-charter>
- AUC (African Union Commission). 2015a. *Continental education strategy for Africa 2016–2025 (Response to SDG4)*. Addis Ababa: AUC.
- AUC (African Union Commission). 2015b. *Agenda 2063: First ten-year implementation plan 2013–2023*. <https://www.nepad.org/agenda-2063/publication/agenda-2063-first-ten-yearimplementation-plan-2014-2023-0>
- AUC (African Union Commission). 2016. *CESA indicators manual*. <https://edu-au.org/resources/category/20-cesa-indicators-manual>
- AUC (African Union Commission). 2018a. *Continental strategy for technical and vocational education and training (TVET) to foster youth employment*. Addis Ababa: AUC. <https://au.int/en/documents/20181022/continental-strategy-technical-and-vocational-educational-and-training-tvet>
- AUC (African Union Commission). 2018b. *Protocol to the treaty establishing the African economic community relating to free movement of persons, right of residence and right of establishment*. Adopted by the 30th Ordinary Session of the AU Assembly, 20 January. Addis Ababa: AUC. <https://au.int/en/treaties/protocol-treaty-establishing-african-economic-community-relating-free-movement-persons>

- AUC (African Union Commission). 2019a. *African standards and guidelines for quality assurance in higher education*. Addis Ababa: AUC. [https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2018/12/ASG-QA\\_Manual\\_en\\_09.FINALE-with-License.pdf](https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2018/12/ASG-QA_Manual_en_09.FINALE-with-License.pdf)
- AUC (African Union Commission). 2019b. *Agreement establishing the African Continental Free Trade Area*. <https://au.int/en/treaties/agreement-establishing-african-continental-free-trade-area>
- AUC (African Union Commission). 2019c. *Continental education strategy for Africa*. Addis Ababa: AUC. [https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa\\_-\\_english-v9.pdf](https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf)
- AUC (African Union Commission). 2019d. 'Draft communiqué: Inaugural workshop on developing the African Continental Qualifications Framework, 2–3 September 2019, Addis Ababa, Ethiopia'. Unpublished.
- AUC (African Union Commission). 2019e. 'Proof of ACQF infographic'. Unpublished.
- AUC (African Union Commission). 2019f. *Workshop report: Inaugural workshop on developing the African Continental Qualifications Framework, 2–3 September 2019, Addis Ababa, Ethiopia*. [https://au.int/sites/default/files/speeches/37262-sp-inaugural\\_workshop\\_on\\_developing\\_the\\_african\\_continental\\_qualifications\\_framework.pdf](https://au.int/sites/default/files/speeches/37262-sp-inaugural_workshop_on_developing_the_african_continental_qualifications_framework.pdf)
- Baafi, R.K.A. 2020. 'Teacher-student relationship and student learning outcome in senior republic secondary schools in Ghana'. *European Journal of Education Studies*, Vol. 6, No. 12, pp. 147–161. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2869>
- Bahrain Education & Training Quality Authority and Scottish Credit & Qualifications Framework. 2018. Referencing Report of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) and the National Qualifications Framework of Bahrain (NQF). <http://www.bqa.gov.bh/En/Publications/DocLib/BQA-NQF%20SCQF%20Referencing%20Report%20October%202018-%20for%20publishing.pdf>
- Bateman, A. & Coles, M. 2013. 'Qualifications frameworks and quality assurance of education and training'. World Bank. Unpublished. [https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training\\_final.pdf](https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final.pdf)
- Bateman, A. & Coles, M. 2015. *APEC Integrated Referencing Framework for Skills Recognition and Mobility: Literature review*. Jakarta: APEC Secretariat.
- Bateman, A. & Coles, M. 2016. *ASEAN Qualifications Reference Framework and National Qualifications Framework: State of play report*. Jakarta: DAAD, SHARE. <https://share-asean.eu/sites/default/files/2017-07-03-QF-study-final-for-SHARE-website.pdf>
- Bateman, A. & Dyson, C. 2018. *Quality assurance arrangements related to national qualifications frameworks in ASEAN and their impact on higher education*. Jakarta: DAAD, SHARE. [https://www.share-asean.eu/sites/default/files/Report%20SHARE%20DAAD%20August%202018\\_Final.pdf](https://www.share-asean.eu/sites/default/files/Report%20SHARE%20DAAD%20August%202018_Final.pdf)
- Bateman, A., Keating, J., Gillis, S., Dyson, C., Bourke, G. & Coles, M. 2012. 'Concept paper: East Asia Summit Vocational Education and Training Quality Assurance Framework, Volume II'. Australia: DEEWR.
- Berse, P. 2018. 'Harmonizing higher education at the regional level: The case of ASEAN and the Philippines'. *International Journal of Higher Education*, Vol. 7, No. 5, pp. 44–53. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n5p44>
- Biggs, J. 2014. 'SOLO taxonomy'. <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Biggs, J. & Collis, K. 1982. *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bilsel, A. 2020. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde Avrupa Kredi Transfer Sistemi Uygulama Çalışmaları (2014–2020). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, AKTS Koordinasyon Kurulu Başkanı.
- Bjørnåvold, J. 2000. 'Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning'. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 22, pp. 24–32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ631922>
- Bjørnåvold, J. & Chakroun, B. 2017. 'Using learning outcomes to compare the profile of vocational education and training qualifications – a global approach'. Unpublished.
- Bjørnåvold, J. & Coles, M. 2008. 'Governing education and training: The case of qualifications frameworks'. *European Journal of Vocational Training* Vol. 42–43, pp. 203–235. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.484.7721&rep=rep1&type=pdf>

- Bjørnåvold, J. & Coles, M. 2010. *Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. Belgium: EU. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Added%20Value-EN.pdf>
- Bjørnåvold, J. & Mouillour, I. 2009. 'Learning outcomes in validation and credit systems'. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 48, pp. 27–47. [https://www.researchgate.net/publication/234636917\\_Learning\\_Outcomes\\_in\\_Validation\\_and\\_Credit\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/234636917_Learning_Outcomes_in_Validation_and_Credit_Systems)
- Bohlinger, S. 2019. 'Ten years after: The “success story” of the European qualifications framework'. *Journal of Education and Work*, Vol. 32, No. 4, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1646413>
- Bouder, A. 2003. 'Qualifications in France: Towards a national framework?' *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, pp. 347–356. <https://doi.org/10.1080/1363908032000099485>
- Branch, N.A. 2019. 'Illuminating social justice in the framework: Transformative methodology, concept mapping and learning outcomes development for critical information literacy'. *Communications in Information Literacy*, Vol. 13, No. 1, pp. 4–22. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.1.2>
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2011. *Knowledge, skills, competence in the European labour market: What is a qualification?* London: Routledge. <https://www.routledge.com/Knowledge-Skills-and-Competence-in-the-European-Labour-Market-Whats/Brockmann-Clarke-Winch/p/book/9780415556910>
- Brown, A. 2008. 'Limitations of levels, learning outcomes and qualifications as drivers towards a more knowledge-based society'. *US-China Education Review*, Vol. 5, No. 1, pp. 9–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502524.pdf>
- Browning, K.F. 2020. 'A case study on the recognition of prior learning (RPL): Perceptions of university faculty'. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Vol. 32, No. 1, pp. 15–40. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5499>
- Burke, G., Keating, J., Vickers, A., Fearnside, R. & Bateman, A. 2009. *Mapping qualifications frameworks across APEC economies*. Jakarta: APEC Secretariat.
- CARICOM Secretariat (Caribbean Community Secretariat). 2007. 'Launch of the Caribbean Vocational Qualification'. Press release 258/2007, 23 October. Remarks by Myrna Bernard. <https://caricom.org/remarks-by-ms-myrna-bernard-director-human-development-caribbean-community-caricom-secretariat-on-the-occasion-of-the-launch-of-the-caribbean-vocational-qualification-cvq-19-october-2007-king/>
- CARICOM Secretariat (Caribbean Community Secretariat). 2009. 'Caribbean Vocational Qualifications Framework'. Presentation made at the Technical Commission Meeting of the ILO CINTERFOR, Brasilia, 28 October. [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/720E67F5F1CC3E1DC125791A0038E688\\_Transnational%20qualifications%20frameworks.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/720E67F5F1CC3E1DC125791A0038E688_Transnational%20qualifications%20frameworks.pdf)
- CARICOM Secretariat (Caribbean Community Secretariat). 2012. 'CARICOM Qualifications Framework'. Draft document. Unpublished.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2009a. *The development of NQFs in Europe*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/6108\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/6108_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2009b. *Future skills for the green economy*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5501\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5501_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2009c. *The shift to learning outcomes*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4079\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4079_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2010a. *Changing qualifications: A review of qualifications policies and practices*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3059\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3059_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2010b. *Learning outcomes approaches in VET curricula*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5506\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2011a. *Glossary: Quality in education and training*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4106\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf)

- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2011b. *Referencing national qualifications levels to the EQF*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.nok.si/sites/www.nok.si/files/dokumenti/61-file-path.pdf>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2012. *International qualifications*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4116\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4116_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2013. 'Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries.' Working Paper. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/6119\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/6119_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2014a. 'Monitoring ECVEET implementation strategies in Europe in 2013.' Working Paper. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/6122\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/6122_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2014b. *Use of validation by enterprises for human resources and career development purposes*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3065\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3065_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2014c. *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2015. *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2016. *Application of learning outcomes approaches across Europe: A comparative study*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3074\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3074_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2017. *Defining, writing and applying learning outcomes – a European Handbook*. <https://www.cedefop.europa.eu/sl/news-and-press/news/new-european-handbook-learning-outcomes#>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2018a. 'Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries.' Research Paper No. 66. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5566>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2018b. *National qualifications frameworks developments in Europe 2017*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8608>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2019. *National qualifications frameworks developments in Europe 2018*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/8609\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/8609_en.pdf)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2020. *National qualifications frameworks developments in Europe 2019*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4190>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) & UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2017a. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic chapters*. Luxembourg: CEDEFOP. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2221>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) & UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2017b. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume II: National and regional cases*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2222>

- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) & UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2019a. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2224-0>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) & UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2019b. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume II: National and regional cases*. Luxembourg: CEDEFOP. [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-12/global\\_nqf\\_inventory\\_2019\\_vol\\_2.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-12/global_nqf_inventory_2019_vol_2.pdf)
- Chakroun, B. 2010. 'National qualifications frameworks: From policy borrowing to policy learning'. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 199–216. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01425.x>
- Chakroun, B. 2013. 'Outcomes of the workshop: Engaging global conversations on recognition of TVET qualifications based on learning outcomes, 25–27 September 2013, Brussels'. Unpublished workshop report.
- Chakroun, B. 2019. *National qualifications frameworks and TVET teacher competence frameworks: A neglected dimension of qualifications reforms?* Paris: UNESCO. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12359>
- Charraud, A. 2012. *Les systèmes et processus de qualification des personnes dans l'enseignement supérieur*. CIEP, 21 June. <https://slideplayer.fr/slide/3729999/>
- COL (Commonwealth of Learning) & SAQA (South African Qualifications Authority). 2008. 'Transnational qualifications framework for the virtual university of small states of the Commonwealth'. Concept document. Pretoria: COL & SAQA. <http://www.colfinder.org/vussc/TQFConceptDocument.pdf>
- Coles, M. 2017. *National qualifications frameworks: Reflections and trajectories*. Dublin: Quality and Qualifications Ireland. <https://www.qqi.ie/Downloads/NQF%20Reflections%20and%20Trajectories%201.pdf>
- Coles, M., Keevy, J., Bateman, A. & Keating, J. 2014. 'Flying blind: Policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve'. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, Vol. 7, No. 1, pp. 17–45. [https://www.researchgate.net/publication/274715606\\_Flying\\_blind\\_Policy\\_rationales\\_for\\_national\\_qualifications\\_frameworks\\_and\\_how\\_they\\_tend\\_to\\_evolve](https://www.researchgate.net/publication/274715606_Flying_blind_Policy_rationales_for_national_qualifications_frameworks_and_how_they_tend_to_evolve)
- Coles, M. & Werquin, P. 2006. *Education and training policy qualification systems: Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualificationssystemsbrirestolifelonglearning.htm>
- Commission of European Communities. 2005. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning*. Brussels: Commission of European Communities. [http://www.encore-edu.org/ENCORE-documents/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://www.encore-edu.org/ENCORE-documents/consultation_eqf_en.pdf)
- Council on Higher Education and Accreditation. 2019. *Accreditation and student learning outcomes: Perspectives from accrediting organizations*. <https://www.chea.org/accreditation-and-student-learning-outcomes-perspectives-accrediting-organizations>
- Crabtree, J. 2018. 'Africa is on the verge of forming the largest free trade area since the World Trade Organization'. *CNBC*. <https://www.cnb.com/2018/03/20/africa-leaders-to-form-largest-free-trade-area-since-the-wto.html>
- Dale-Jones, B. & Keevy, J. 2020. 'Digital credentials: Discussions on fluency, data privacy and the recognition of learning in higher education beyond Covid-19'. Forthcoming AOSIS OpenJournals.
- De Villiers, H.C. 1997. 'Affirmative action and the qualification structure'. Unpublished Master's dissertation, University of Pretoria.
- De Witt, S., Nyanda, T., Saville, L. & Vereen, N. 2020. *Innovative finance for education during and after Covid-19*. Johannesburg: JET Education Services.
- Dębowska, H., Sławiński, S., Walicka, S., Poczmańska, A. & Przybylska, B. 2018. *Proposed models of including non-formal sector qualifications in national qualifications frameworks*. Warsaw: Instytut Badań Edukacyjnych. [http://www.nqf-in.eu/downloads/NQF-IN\\_Report\\_Models\\_final.pdf](http://www.nqf-in.eu/downloads/NQF-IN_Report_Models_final.pdf)

- Deij, A. 2014. 'Level descriptors in the ETF partner countries'. Written input prepared for the UNESCO study on level descriptors. [https://connections.etf.europa.eu/blogs/f062de46-649f-4ccf-80a9-190ab49938fe/entry/level\\_descriptors\\_used\\_in\\_the\\_etf\\_partner\\_countries?lang=en](https://connections.etf.europa.eu/blogs/f062de46-649f-4ccf-80a9-190ab49938fe/entry/level_descriptors_used_in_the_etf_partner_countries?lang=en)
- Deij, A. 2019. 'Cyclical categorisation of the stages of NQFs'. Unpublished.
- DHET (Department of Higher Education and Training). 2016. *Policy for the Coordination and Funding of RPL*. Government Gazette Vol. 609 No. 39876, 31 March 2016. Pretoria: DHET.
- Dreyfus, H. and Dreyfus, S. 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dzelalija, M. & Balkovic, M. 2014. 'Theoretical base for multidimensional classification of learning outcomes in reforming qualifications frameworks'. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, Vol. 12, No. 2, pp. 151–160. <https://doi.org/10.7906/indecs.12.2.4>.
- EAC (East African Community). 2018. 'East African Qualifications Framework for Higher Education'. Unpublished. <http://iucea.org/eahea1/qualifications-framework/>
- EAC (East African Community) & UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2019. 'Towards a regional qualifications framework for the East African Community'. Draft synthesis report. Prepared for the regional conference on establishing a regional framework for quality assurance in TVET qualifications, Mahe, Seychelles, 15–17 July.
- Eicker, F., Haseloff, G. & Lennartz, B. 2017. *Vocational education and training in sub-Saharan Africa: Current situation and development*. Bielefeld: Bertelsmann, pp. 39–134. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53189/ssoar-2017-eicker\\_et\\_al-Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_in.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53189/ssoar-2017-eicker_et_al-Vocational_Education_and_Training_in.pdf?sequence=1)
- ETF (European Training Foundation). 2016a. 'Inventaire des certifications de la formation professionnelle au Maroc dans les secteurs du Bâtiment (BTP) et de l'automobile'. Unpublished.
- ETF (European Training Foundation). 2016b. 'Inventaire des certifications de l'enseignement supérieur au Maroc dans les secteurs du Bâtiment (BTP) et de l'automobile'. Unpublished.
- ETF (European Training Foundation). 2016c. 'Test d'analyse et de positionnement de deux certifications de la formation professionnelle, secteurs BTP et automobile'. Unpublished.
- ETF (European Training Foundation). 2016d. 'Test de positionnement des Diplômes « Ingénieur (DI) en génie mécanique de l'ENSAM de Meknès et de la Licence en Science et Technique (LST) en génie civil de la FST de Tanger » dans le Cadre Nationale de Certification Marocain'. Unpublished.
- ETF (European Training Foundation). 2017. *Getting organized for better qualifications: A toolkit*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/getting-organised-better-qualifications-toolkit>
- ETF (European Training Foundation). 2019. *Skills and qualifications: Benefits for the people – a toolkit*. <https://openspace.etf.europa.eu/pages/toolkit-skills-and-qualifications-benefits-people>
- European Commission. 2004. 'Developing common reference levels for VET'. Note to the directors general of vocational training and the group coordinators of the ACVT. Published online.
- European Commission. 2008. 'Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning'. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- European Commission. 2013. 'Evaluation of the Europass initiative'. Second evaluation of the decision of the European Parliament and the Council on a single community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass). Report from the Commission to the European Parliament. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=celex:52013DC0899>
- European Commission. 2017. 'Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning'. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)

- European Commission. 2018. *The European Qualifications Framework: Supporting learning, work and cross-border mobility*. 10th anniversary. Brussels: European Commission.
- European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. 2014. *ESCOpedia*. <https://ec.europa.eu/esco>
- European Union. 2008. 'Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the EQF for lifelong learning'. *Official Journal of the European Union*, 6 June. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- European Union. 2009. 'Recommendations of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)'. *Official Journal of the European Union*, 18 June. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF>
- European Union. 2013. *Referencing national qualifications levels to the EQF. Update 2013*. European Qualifications Framework Series: Note 5. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://noks.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/08/referencing\\_eqf\\_with\\_nqf.pdf](http://noks.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/08/referencing_eqf_with_nqf.pdf)
- European Union. 2017. *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- European Union. 2018. 'Decision 2018/646 of the European Parliament and of the Council of 18 April 2018 on a common framework for the provision of better services for skills and qualifications (Europass) and repealing Decision No 2241/2004/EC'. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2018/646/oj>
- Fearnside, R. & Vickers, A. 2014. 'Potential and limitations of credit accumulation and transfer systems within national qualifications frameworks: Case studies from Australia and Hong Kong'. *SAQA Bulletin* Vol. 13, No. 2, pp. 79–102. <https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SAQA%20Bulletin%2014%281%29%2008012015.pdf>
- Federal Ministry of Education and Research, Germany. 2009. 'Feasibility study VET-LSA: A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries; international report'. *Vocational Training Research*. Vocational Training Research series, vol. 8. Bonn: Federal Ministry of Education and Research. [www.researchgate.net/publication/230933131\\_Feasibility\\_Study\\_VET-LSA/link/0c96052383bd7dff27000000/download](http://www.researchgate.net/publication/230933131_Feasibility_Study_VET-LSA/link/0c96052383bd7dff27000000/download)
- Fien, J. 2014. 'Education for sustainable development in technical and vocational education and workplace training'. Background paper prepared for Decade for Education for Sustainable Development final report. Unpublished.
- Funnell, S. & Rogers, P. 2011. *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Gesler, M. & Peters, S. 2020. 'Competency-based education and training in Namibia: Educational transfer as imitation'. In: Pilz, M. & Li, J. (eds), *Comparative vocational education research: Enduring challenges and new ways forward*. Cham: Springer, pp. 113–130. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29924-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29924-8_7)
- GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit). 2019. 'Terms of reference: Skills initiative for Africa – Developing the African Continental Qualifications Framework (ACQF), phase 1: Mapping study of qualifications frameworks in Africa'. Unpublished.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. 2012. *Report on referencing the Luxembourg qualifications framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and to the qualifications framework in the European Higher Education Area*. Luxembourg: Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. <https://europa.eu/europass/en/reports-referencing-national-qualifications-frameworks-eqf>
- Guèye, L. 2019. 'Cadre national de qualifications/diplômes: Cas de l'enseignement supérieur au Sénégal'. Presentation by Professor Lamine Gueye, ACQF Launch Workshop, Addis Ababa, September.
- Harris, J. & Wihak, C. 2018. 'The recognition of non-formal education in higher education: Where are we now, and are we learning from experience?' *Journal of E-Learning and Distance Education*, Vol. 33, No. 1, pp. 1–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180057.pdf>
- Hart, J. 2009. 'Cross-referencing qualifications frameworks'. Briefing No. 49. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.



- Hart, J. & Chakroun, B. 2019. 'Developing world reference levels of learning outcomes: Potential and challenges'. In: CEDEFOP, ETF, UNESCO & UIL, *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2224-0>
- Hazell, E. 2019. 'Draft theory of change for the ACQF'. Unpublished document developed during the 2019 advisory group workshop held in Addis Ababa, September 2019.
- Higgs, P. & Keevy, J. 2009. 'Qualifications frameworks in Africa: A critical reflection'. *South African Journal of Higher Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 690–702. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v23i4.51065>
- Hlongwane, I. 2019. 'Compliance with legislative framework in implementing recognition of prior learning (RPL) by South African library and information science (LIS) schools'. *Journal of Education*, Vol. 75, pp. 77–88. <http://journals.ukzn.ac.za/index.php/joe>
- Hoogeveen, J. & Rossi, M. (eds). 2019. *Transforming education outcomes in Africa: Learning from Togo*. Washington, DC: Palgrave Macmillan. <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030127077>
- Hornblow, D., Hasan, J. & Moris, I. 2019. *Recognition of Bahrain's National Qualifications Framework in the wider world*. Barcelona: International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). <https://eprints.usq.edu.au/36255/1/INQAAHE%202019%20Conference%20Recognition%20of%20Bahrain%E2%80%99s%20National%20Qualifications%20Framework%20in%20the%20Wider%20World.pdf>
- IBE (Instytut Badań Edukacyjnych). 2018. *Including non-formal sector qualifications in national qualifications frameworks: The experiences and solutions of seven European countries. Volume I: Country reports*. Warsaw: Instytut Badań Edukacyjnych. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/16309?show=full>
- IGAD (Intergovernmental Authority on Development). 2018. '2nd meeting of IGAD member states education experts task force on implementation of the Djibouti Declaration and Plan of Action on Refugee Education. Summary report'. <https://reliefweb.int/report/ethiopia/second-meeting-igad-member-states-education-experts-taskforce-implementation>
- IGAD (Intergovernmental Authority on Development). 2019. 'IGAD Regional Qualification Framework. Workshop held on 19 November 2019'. Unpublished. <https://igad.int/divisions/health-and-social-development/2300-igad-and-unesco-conducted-a-one-day-joint-workshop-on-the-development-of-an-igad-regional-qualification-framework>
- ILO (International Labour Organisation). 2006a. *Glossary of key terms on learning and training for work*. Geneva: ILO.
- ILO (International Labour Organisation). 2006b. *Multilateral framework on labour migration*. Geneva: ILO.
- ILO (International Labour Organisation). 2015. *Skills portability at regional economic community and continental levels: Review and policy advice*. Geneva: ILO.
- ILO (International Labour Organisation). 2020a. *Caribbean vocational qualification: Transition to employment in CARICOM member states*. [www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-port\\_of\\_spain/documents/publication/wcms\\_753080.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-port_of_spain/documents/publication/wcms_753080.pdf)
- ILO (International Labour Organisation). 2020b. *The digitization of TVET and skills systems*. Geneva: ILO. [https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS\\_752213/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_752213/lang--en/index.htm)
- ILO (International Labour Organisation). 2020c. *The potential of skills development and recognition for regulated labour mobility in the IGAD region: A scoping study covering Djibouti, Ethiopia, Kenya, Somalia, South Sudan, Sudan, and Uganda*. Geneva: ILO. [www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-addis\\_ababa/documents/publication/wcms\\_751801.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-addis_ababa/documents/publication/wcms_751801.pdf)
- ILO (International Labour Organisation). 2020d. *The feasibility of using big data in anticipating and matching skills needs*. Geneva: ILO. [https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS\\_759330/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS_759330/lang--en/index.htm)
- ILO (International Labour Organisation), IOM (International Organisation for Migration) and UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2018. *Global skills partnership on migration*. [www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_653993.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_653993.pdf)

- Iloanya, J. 2019. 'Preparing the 21st-century teacher for the implementation of outcomes-based education: The practical reality'. *American Journal of Educational Research*, Vol. 7, No. 7, pp. 439–444. [https://www.researchgate.net/publication/334274851\\_Preparing\\_the\\_21st\\_Century\\_Teacher\\_for\\_the\\_Implementation\\_of\\_Outcomes-Based\\_Education\\_The\\_Practical\\_Reality](https://www.researchgate.net/publication/334274851_Preparing_the_21st_Century_Teacher_for_the_Implementation_of_Outcomes-Based_Education_The_Practical_Reality)
- Jacobs, A. H. M. 2018. 'Values, institutional culture and recognition of prior learning'. *South African Journal of Higher Education*, Vol. 32, No. 4, pp. 96–108. <http://dx.doi.org/10.20853/32-4-2537>
- Jingura, R. & Kamusoko, R. 2018. 'A framework for enhancing regulatory cooperation in external quality assurance in Southern Africa'. *Quality in Higher Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 154–167. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2018.1480343>
- Jitsing, A., Pienaar, D., Keevy, J. & Jewison, R. 2018. *Implementation evaluation of the National Qualifications Framework Act 67 of 2008*. Evaluation commissioned by the South African Department of Planning, Monitoring and Evaluation. <http://www.etdpseta.org.za/education/sites/default/files/2020-05/NQFA%20Full%20Evaluation%20Report.pdf>
- Jowi, J. 2020. EAC Principal Education Officer. Skype interview conducted on 4 February 2020.
- Keevy, J. 2019. *Has quality assurance become obsolete in the digital era?* Washington, DC: Council on Higher Education and Accreditation.
- Keevy, J., Bateman, B., Vally, Z., Overeem, M., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L. & Matlala, R. 2019. 'African Continental Qualifications Framework'. Synthetic Paper. Inception of the mapping study.
- Keevy, J. & Chakroun, B. 2015. *Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris: UNESCO. [www.jet.org.za/resources/keevy-j-and-chakroun-b-2015-level-setting-and-recognition-of-learning-outcomes-the-use-of-level-descriptors-in-the-twenty-first-century-paris-unesco](http://www.jet.org.za/resources/keevy-j-and-chakroun-b-2015-level-setting-and-recognition-of-learning-outcomes-the-use-of-level-descriptors-in-the-twenty-first-century-paris-unesco)
- Keevy, J. & Chakroun, B. 2018. *Digital credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264428>
- Keevy, J., Chakroun, B. & Deij, A. 2010. *Transnational qualifications frameworks*. Turin: European Training Foundation. [www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/720E67F5F1CC3E1DC125791A0038E688\\_Transnational%20qualifications%20frameworks.pdf](http://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/720E67F5F1CC3E1DC125791A0038E688_Transnational%20qualifications%20frameworks.pdf)
- Keevy, J., Charraud, A. & Allgoo, K. 2011. 'National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions: Considerations for sustainable development in Africa'. Research report prepared for the ADEA Triennial on Education and Training in Africa, Ouagadougou, Burkina Faso, 27 November to 2 December 2011.
- Keevy, J. & Jaftha, C. 2014. 'Referencing of qualifications frameworks: A new mode of recognition to take note of'. *SAQA Bulletin*, Vol. 15, No. 1, pp. 213–242. [www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SAQA%20Bulletin%202015.pdf](http://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SAQA%20Bulletin%202015.pdf)
- Keevy, J., Mayet, A. & Matlala, R. 2017. 'Southern African Development Community Regional Qualifications Framework: Analytical review of level descriptors'. Report prepared for the SADC Secretariat. Unpublished.
- Keevy, J., Rein, V., Chakroun, B. & Foster, L. 2019. 'Credentialing in the 21st century: Looking beyond the event horizon'. In: Oswald, F., Behrend, T. & Foster, L. (eds), *Workforce readiness and the future of work*. New York: Routledge.
- Kenya National Qualifications Authority. 2018. *Kenya National Qualifications Authority Strategic Plan 2018–2023*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/knqa-strategic-plan-2018-2023.pdf>
- Kerre, M. Undated. East African Qualifications Framework for Higher Education, East African Community. [http://www.percpaceinternational.com/uploads/1/6/0/2/1602844/east\\_african\\_community\\_rheqf\\_pres.pdf](http://www.percpaceinternational.com/uploads/1/6/0/2/1602844/east_african_community_rheqf_pres.pdf)
- Kummel, E., Moskaliuk, J., Cress, U. & Kimmerle, J. 2020. 'Digital learning environments in higher education: A literature review of the role of individual vs. social settings for measuring learning outcomes'. *Education Sciences*, Vol. 10, No. 3. <https://doi.org/10.3390/educsci10030078>

- Kusaka, S. 2019. 'Issue analysis of competency-based mathematics curriculum design in African countries: A case Sstudy of Mozambique's primary mathematics education'. *Journal of Education and Learning*, Vol. 9, No. 1. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p41>
- Leney, T., Chakroun, B. & Castejon, J. 2009. *Qualifications that count: Strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean region*. MEDA-ETE Thematic Report. [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC125768200398DD0\\_NOTE7ZNJGA.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC125768200398DD0_NOTE7ZNJGA.pdf)
- Lester, S. 2005. 'Novice to expert: The Dreyfus Model of Skills Acquisition'. [www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf](http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf)
- Makau, P. M., Muola, J. M. & Amukowa, W. 2019. 'Appropriateness of mnemonic techniques on mathematics and social studies learning outcomes in public primary school in Machakos sub-county, Kenya'. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 9, No. 9, pp. 990–999. [https://hrmars.com/papers\\_submitted/6386/Appropriateness\\_of\\_Mnemonic\\_Techniques\\_on\\_Mathematics\\_and\\_Social\\_Studies\\_Learning\\_Outcomes\\_in\\_Public\\_Primary\\_School\\_in\\_Machakos\\_Sub-County,\\_Kenya.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/6386/Appropriateness_of_Mnemonic_Techniques_on_Mathematics_and_Social_Studies_Learning_Outcomes_in_Public_Primary_School_in_Machakos_Sub-County,_Kenya.pdf)
- Malaysian Qualifications Agency. 2011. *Malaysian Qualifications Framework: Point of reference and joint understanding of higher education qualifications in Malaysia*. Kuala Lumpur: Malaysian Qualifications Agency. <https://www.mqa.gov.my/pv4/mqf.cfm>
- Mantashe, L. X. & Nkonki, V. 2019. 'Recognition of prior learning: A critique of Council on Higher Education policy provisions'. *Critical Studies in Teaching and Learning*, Vol. 7, No. 2, pp. 34–51. <https://doi.org/10.14426/cristal.v7i2.166>
- Marande, H. 2013. 'The French Qualifications Framework: Implementation experience'. Istanbul, 17 April.
- Markowitsch, J. & Luomi-Messerer, K. 2008. 'Development and interpretation of level descriptors of the European Qualifications Framework'. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 43–43, pp. 33–58. <https://pdfs.semanticscholar.org/255f/bd74dd939c153349981b0e38540b4d53d491.pdf>
- Mauritius Qualifications Authority. 2020. 'Alignment report of the South African NQF to the SADC RQF'. Unpublished.
- Mawoyo, M., Phundulu, M., Atim, A., Kumar, D., Nyongesa, V., Mwaura, P., Kehinde, A., Latif, W., Oluwatosin, A. & Fafali, K. 2020. *Innovative financing mechanisms for the public education sector*. Johannesburg: JET Education Services and Commonwealth Secretariat.
- McBride, V. & Keevy, J. 2010. 'Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue'. *Journal of Educational Change*, Vol. 11, pp. 193–203. [https://www.researchgate.net/publication/226138474\\_Is\\_the\\_national\\_qualifications\\_framework\\_a\\_broken\\_promise\\_A\\_dialogue\\_Journal\\_of\\_Educational\\_Change\\_112\\_193-203](https://www.researchgate.net/publication/226138474_Is_the_national_qualifications_framework_a_broken_promise_A_dialogue_Journal_of_Educational_Change_112_193-203)
- McGrath, S., Ramsarup, P., Zeelen, J., Wedekind, V., Allais, S., Lotz-Sisitka, H., Monk, D., Openjuru, G. & Russon, J. 2019. 'Vocational education and training for African development: A literature review'. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1679969>
- McGregor, K. 2014. 'National or international quality standards – or both?' *University World News*, Vol. 312, 21 March.
- Méhaut, P. 2012. 'The European Qualifications Framework: Skills, competences or knowledge?' *European Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 3, pp. 369–381. <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2012.11.3.369>
- Michelson, E. 2014. 'What do we mean by "recognition" in recognition of prior learning? Different understandings and purposes between stakeholders'. Keynote address at the National RPL Conference, Johannesburg, 23–26 February. <https://www.saqqa.org.za/docs/abs/2014/abstracts.pdf>
- Ministry of Higher Education, Science and Technology. 2014. The Kenya National Qualifications Framework Act. <http://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdfdownloads/Acts/KenyaNationalQualificationsFrameworkAct2014.pdf>
- Mlachila, M. & Moelets, T. 2019. 'Struggling to make the grade: A review of the causes and consequences of the weak outcomes of South Africa's education system'. IMF working paper. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2019/03/01/Struggling-to-Make-the-Grade-A-Review-of-the-Causes-and-Consequences-of-the-Weak-Outcomes-of-46644>

- Moosa, R. 2018. 'An analysis of the Higher Education Qualifications Sub-Framework: Towards decoloniality in South African higher education'. *Alternation*, Vol. 25, No. 2, pp. 44–77. <https://journals.ukzn.ac.za/index.php/soa/article/view/1296>
- Moremong, T. 2019. 'The AfCFTA is a giant step forward. But it remains just the start'. *The Africa Report*, 29 October. <https://www.theafricareport.com/19220/the-afcfta-is-a-giant-step-forward-but-it-remains-just-the-start/>
- Mothokoa, N.B. & Maritz, J. 2018, 'Recognition of prior learning candidates' experiences in a nurse training programme'. *Health SA Gesondheid* 23(0), a1080. <https://doi.org/10.4102/hsag.v23i0.1080>
- Mu, L. & Fosnacht, K. 2019. 'Effective advising: How academic advising influences student learning outcomes in different institutional contexts'. *Review of Higher Education*, Vol. 42, No. 4, pp. 1283–1307. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223092>
- Mukora, J. 2007. 'Social justice goals or economic rationality? The South African NQF considered in the light of local and global experiences'. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/29283?show=full>
- Mulenga, I. M. & Kabombwe, Y. 2019. 'Understanding a competency-based curriculum and education: The Zambian perspective'. *Journal of Lexicography and Terminology*, Vol. 3, No.1, pp. 106–134. [https://www.researchgate.net/publication/333907678\\_Understanding\\_a\\_Competency-Based\\_Curriculum\\_and\\_Education\\_The\\_Zambian\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/333907678_Understanding_a_Competency-Based_Curriculum_and_Education_The_Zambian_Perspective)
- Mwiria, A. 2019. Mapping National Qualification Frameworks of IGAD Member States. Paper prepared for the UNESCO Regional Office Eastern Africa on the Development of the IGAD Regional Education Qualification Framework. Draft.
- Nascimento, D. V. & Valde-Costera, R. (eds). 2018. *Promoting lifelong learning for all: The experiences of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania*. New York: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/promoting-lifelong-learning-all-experiences-ethiopia-kenya-namibia-rwanda-and>
- National Qualifications Authority of Ireland. 2010. 'National qualifications frameworks and the European overarching frameworks: Supporting lifelong learning in European education and training'. Report on the Bologna Expert Conference, Dublin Castle, Ireland, 4 June. [http://www.aic.lv/bolona/2010/Sem09-10/QA\\_Dublin/QualificationsFrameworksConf-April2010.pdf](http://www.aic.lv/bolona/2010/Sem09-10/QA_Dublin/QualificationsFrameworksConf-April2010.pdf)
- National Qualifications Authority United Arab Emirates. 2012. *Qualifications framework Emirates handbook*. Abu Dhabi: National Qualifications Authority. [http://www.qualifications.ae/pdf/QF%20Handbook\\_v1b\\_28\\_Feb\\_2012.pdf](http://www.qualifications.ae/pdf/QF%20Handbook_v1b_28_Feb_2012.pdf)
- National Quality Council. 2008. *Investigation into industry expectations of vocational education and training assessment*. Melbourne: National Quality Council. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A49630>
- Negash, M. 2019. 'Comprehensiveness of learning outcomes formulated in the newly designed Ethiopian primary teacher education courses'. *Journal of Teacher Education and Educators*, Vol. 8, No. 1, pp. 79–91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214941.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority. 2013. 'Comparison table used during the New Zealand-China referencing process'. <https://www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Consultations-and-reviews/Referencing-NZQF-HKQF/NZQF-HKQF-draft-referencing-report-for-consultation.pdf>
- NUFFIC (Centre for International Recognition and Certification). 2010. 'Linking credential evaluation and prior learning assessment and recognition'. [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/Tbilisi05/MAK\\_ICE-PLAR\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/Tbilisi05/MAK_ICE-PLAR_EN.asp)
- NUFFIC (Centre for International Recognition and Certification). 2020. 'Digital student data and recognition: A White Paper for the ENIC-NARIC Networks'. [www.fellesstudentsystem.no/aktiviteter/plangruppemoter/2020/2020-06-10-planleggingsgruppemote/digital-student-data-and-recognition.pdf](http://www.fellesstudentsystem.no/aktiviteter/plangruppemoter/2020/2020-06-10-planleggingsgruppemote/digital-student-data-and-recognition.pdf)
- Nwokeocha, S. 2019. 'Survey on Continental Teacher Qualification Framework, Continental Framework of Competences and Standards for the Teaching Profession, and Continental Guidelines for the Teaching Profession'. African Union Commission, Department of Human Resources, Science & Technology.

- Oanda, I. O. & Matiang, F. 2018. 'The East African Higher Education Area: A global or regional higher education space?' *Forum for International Research in Education*, Vol. 4, No. 3, pp. 56–76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199141.pdf>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2006. *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualificationssystemsbrirestolifelonglearning.htm>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2010a. *Greening jobs and skills: Labour market implications of addressing climate change*. Paris: OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/greening-jobs-and-skills\\_5kmbjgl8sd0r-en](https://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/greening-jobs-and-skills_5kmbjgl8sd0r-en)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2010b. *Learning for jobs*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2010c. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011a. *Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Economics*. OECD Education Working Paper No. 59. Paris: OECD. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-AHELO\\_Economics.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-AHELO_Economics.pdf)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011b. *Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Engineering*. OECD Education Working Paper No. 60. Paris: OECD. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-AHELO\\_Engineering.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-AHELO_Engineering.pdf)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2012a. *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD. [https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/mwdf/mda2/~edisp/fm11g\\_006821.pdf](https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/mwdf/mda2/~edisp/fm11g_006821.pdf)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2012b. *Mapping global value chains: Policy dialogue on aid for trade*. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/dac/aft/MappingGlobalValueChains\\_web\\_usb.pdf](https://www.oecd.org/dac/aft/MappingGlobalValueChains_web_usb.pdf)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2013a. *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2013b. *Report on the international meeting to consider the relevance of conducting a PISA-VET*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2014. *PISA 2012 results: What students know and can do*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-1.pdf>
- Qualifications Frameworks in the United Kingdom. 2010. *Referencing the qualifications frameworks of the United Kingdom to the EQF*. London: QFUK. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/840837/Referencing\\_the\\_Qualifications\\_Frameworks\\_of\\_England\\_and\\_Northern\\_Ireland\\_to\\_the\\_European\\_Qualifications\\_Framework.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840837/Referencing_the_Qualifications_Frameworks_of_England_and_Northern_Ireland_to_the_European_Qualifications_Framework.pdf)
- QQI (Quality and Qualifications Ireland). 2020. *The impact of Covid-19: Modifications to teaching, learning and assessment in Irish further education and training and higher education; a QQI evaluation*. Dublin: QQI. <https://www.qqi.ie/Downloads/The%20Impact%20of%20COVID-19%20Modifications%20to%20Teaching%2C%20Learning%20and%20Assessment%20in%20Irish%20Further%20Education.pdf>
- Quality Assurance Agency for Higher Education. 2012. *Recognition scheme for subject benchmark statements*. London: QAA. <https://core.ac.uk/download/pdf/4162924.pdf>
- Raffe, D. 2009. 'Towards a dynamic model of qualifications frameworks'. Discussion document. Geneva: ILO.

- Raffe, D. 2013. 'What is the evidence for the impact of national qualifications frameworks?' *Comparative Education*, Vol. 49, No. 2, pp. 143–162. <https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/09/What-is-the-evidence-for-the-impact-of-National-Qualifications-Frameworks.pdf>
- Rein, V. 2011. 'US degrees qualifications profile: A catalyst for transparency, quality and permeability? Reflection on a work in progress.' *European Journal of Qualifications*, Vol. 3, June. [https://www.cedefop.europa.eu/files/EJQ3\\_-\\_ebook1.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/EJQ3_-_ebook1.pdf)
- Rein, V. 2016. *Making an American Credentials Framework: Intentions, construction, challenges and perspectives*. [https://www.academia.edu/27652033/Making\\_an\\_American\\_Credentials\\_Framework](https://www.academia.edu/27652033/Making_an_American_Credentials_Framework)
- Rein V. 2017. 'Towards the compatibility of professional and scientific learning outcomes: Insights and options in the context of competence orientation.' *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 4, No. 4, pp. 325–345. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/ijrvet/article/view/267>
- Republic of Indonesia Ministry of Education and Culture. 2012. *Indonesian Qualifications Framework: Implication and implementation strategies*. Manila: Ministry of Education and Culture. [https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UII\\_Global\\_Inventory\\_of\\_NQFs\\_Indonesia.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UII_Global_Inventory_of_NQFs_Indonesia.pdf)
- Republic of Kenya Ministry of Education. 2018. *National education sector strategic plan for the period of 2018–2022*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/kenya-nessp-2018-2022.pdf>
- Republic of Rwanda Ministry of Education. 2018. *Special needs & inclusive education strategic plan 2018/19–2023/24*. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/rwanda\\_special\\_needs\\_strategic\\_plan\\_2018.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/rwanda_special_needs_strategic_plan_2018.pdf)
- Republic of Uganda. 2016. 'The Uganda Higher Education Qualifications Framework'. Draft Zero. Updated 1 March.
- República de Moçambique Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano & República de Moçambique Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. 2019. *Proposta de decreto que aprova o quadro nacional de qualificações*.
- République Démocratique du Congo Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire. 2014. *Descriptif du Cadre de Qualification en République Démocratique du Congo*.
- République Démocratique du Congo Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire. Agence Nationale D'assurance Qualité. 2016. *Référentiel d'évaluation institutionnelle*.
- République Française Ministère du Travail. 2019. 'Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles'. Journal Officiel de la République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037964754?r=PICDXbvLdm#JORFARTI000037964760>
- Saito, K. 2018. 'Expert qualifications in Japan: The role of higher education'. *International Journal of Higher Education*, Vol. 7, No. 3. <http://ijhe.sciedupress.com>
- SADC (Southern African Development Community). Undated. 'Guidelines for Recognition of Prior Learning (RPL) in the Southern African Development Community'. [https://pdfs.semanticscholar.org/b59d/e2780e0b14a2dd9a07c91afc9b99004903f8.pdf?\\_ga=2.86456280.1338140353.1598220106-1347317786.1573201694](https://pdfs.semanticscholar.org/b59d/e2780e0b14a2dd9a07c91afc9b99004903f8.pdf?_ga=2.86456280.1338140353.1598220106-1347317786.1573201694)
- SADC (Southern African Development Community). 2011. 'The Southern African Development Community Regional Qualifications Framework'. Concept paper and implementation plan for the SADC Regional Qualifications Framework. [https://www.academia.edu/4570148/The\\_Southern\\_African\\_Development\\_Community\\_Regional\\_Qualifications\\_Framework\\_Concept\\_Document](https://www.academia.edu/4570148/The_Southern_African_Development_Community_Regional_Qualifications_Framework_Concept_Document)
- SADC (Southern African Development Community). 2018. 'Guidelines for alignment of NQF to the SADCQF'. [https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SADCQF%20alignment%20report\\_25102018.pdf](https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SADCQF%20alignment%20report_25102018.pdf)
- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2017a. 'Meeting of the SADC ministers responsible for education and training, science, technology and innovation 23 June 2017 Ezulwini, Kingdom of Swaziland'. Media statement. <https://www.sadc.int/news-events/news/joint-meeting-ministers-responsible-education-training-science-technology-and-innovation-held-swaziland/>
- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2017b. 'The Southern African Development Community Qualifications Framework'. Unpublished.

- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2018. 'Report of the Technical Committee on Certification and Accreditation (TCCA) on the SADC Qualifications Framework (SADCQF) to 2018 SADC ministers of education and training, science, technology and innovation'. Unpublished. [https://www.sadc.int/files/7715/3908/5410/Deliberations\\_-\\_Summary\\_of\\_TCCA\\_Meeting.pdf](https://www.sadc.int/files/7715/3908/5410/Deliberations_-_Summary_of_TCCA_Meeting.pdf)
- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2019. 'Building trust for better movement: Southern African Development Community Qualifications Framework'. [https://www.sadc.int/files/6315/7009/6550/SADC\\_QUALIFICATION\\_FRAMEWORK.pdf](https://www.sadc.int/files/6315/7009/6550/SADC_QUALIFICATION_FRAMEWORK.pdf)
- SADC TCCA (Southern African Development Community Technical Committee on Certification and Accreditation). 2011. 'Towards a Southern African Development Community Qualifications Framework. Concept paper and implementation plan'. Unpublished. [https://www.academia.edu/4570148/The\\_Southern\\_African\\_Development\\_Community\\_Regional\\_Qualifications\\_Framework\\_Concept\\_Document](https://www.academia.edu/4570148/The_Southern_African_Development_Community_Regional_Qualifications_Framework_Concept_Document)
- SADC TCCA (Southern African Development Community Technical Committee on Certification and Accreditation). 2017. 'Report to SADC ministers of education and training, science, technology and innovation on the Regional Qualification Framework'. Unpublished. <https://www.sadc.int/news-events/news/meeting-sadc-technical-committee-certification-and-accreditation/>
- SADC TCCA (Southern African Development Community Technical Committee on Certification and Accreditation). 2018. 'Proposal for the implementation of the SADCQF'. Draft document. <https://www.sadc.int/news-events/news/sadc-tcca-meets-and-draws-roadmap-implement-sadcqf/>
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2000. *The NQF: An overview*. Pretoria: SAQA. [https://www.saqa.org.za/docs/pol/2000/curriculum\\_dev.pdf](https://www.saqa.org.za/docs/pol/2000/curriculum_dev.pdf)
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2006. 'Credit accumulation and transfer in the context of the South African National Qualifications Framework: An exploratory investigation'. *SAQA Bulletin*, Vol. 9, No. 2. [https://www.saqa.org.za/documents/saqa-bulletins/saqa-bulletin-volume-9-number-2-september-2006?language\\_content\\_entity=en](https://www.saqa.org.za/documents/saqa-bulletins/saqa-bulletin-volume-9-number-2-september-2006?language_content_entity=en)
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2007. *Trends in public higher education in South Africa 1995–2004*. Pretoria: SAQA.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2012. *Policy and criteria for recognising professional bodies and registering a professional designation for the purposes of the National Qualifications Framework Act, Act 67 of 2008*. Pretoria: SAQA. [https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/28Mar18\\_AMENDED%20professional%20bodies%20policy.pdf](https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/28Mar18_AMENDED%20professional%20bodies%20policy.pdf)
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2013. *Trends in NQF-aligned qualifications and unit standards 2002 to 2011*. Pretoria: SAQA.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2014. *NQFpedia: Standard glossary of terms*. [www.saqa.org.za](http://www.saqa.org.za).
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2017. *Pathway trends: qualifications awarded and learners' movement across the South African education and training system, 1995 to 2014*. Pretoria: SAQA.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2020. 'Alignment report of the South African NQF to the SADC RQF'. Unpublished.
- Sarauw, L. 2012. 'Qualifications frameworks and their conflicting social imaginaries of globalisation'. *Learning and Teaching*, Vol. 5, No. 3, pp. 22–38. <https://doi.org/10.3167/latiss.2012.050302>
- Scholtz, D. 2019. 'Qualifications development for an unknown future'. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 52, No. 3, pp. 413–427. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1689430>
- Scottish Education Department. 1983. *16–18s in Scotland: An action plan*. Edinburgh: SED. <https://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/documents/43.pdf>
- SCQF (Scottish Credit and Qualifications Framework). 2013. *SCQF employer levelling tool*. Glasgow: SCQE. <https://scqf.org.uk/media/1117/employer-levelling-tool-web-mar-2017.pdf>
- Serpell, R. 2007. 'Bridging between orthodox Western higher educational practices and an African sociocultural context'. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 1, pp. 23–51. <https://doi.org/10.1080/03050060601162396>

- Seychelles Qualifications Authority. 2020. 'Alignment report of the South African NQF to the SADC RQF'. Unpublished.
- Shiohira, K. & Dale-Jones, B. 2019. *Interoperable data ecosystems*. Johannesburg: JET Education Services and merSETA. [www.jet.org.za/resources/interoperable-data-ecosystems.pdf](http://www.jet.org.za/resources/interoperable-data-ecosystems.pdf)
- Singh, M. 2015. *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. New York: Springer.
- Singh, M. 2018. *Pathways to empowerment: Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Snyman, M. & Berg, G. 2018. 'The significance of the learner profile in recognition of prior learning'. *Adult Education Quarterly*, Vol. 68, No. 1, pp. 24–40. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713617731809>
- SPBEA (South Pacific Board for Educational Assessment). 2009. 'Report on the regional consultation on the Pacific Qualifications Register, Nadi, Fiji, 28 September to 2 October 2009'. Unpublished. <https://studylib.net/doc/18547670/pacific-qualifications-register-consultation>
- Stęchły, W. & Ławiński, M. 2018. *Model for combined evaluation and recognition of learning outcomes*. Poland: Institute for Educational Research (IBE); France: CCCA-BTP. [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16939/2018\\_Stechly\\_Model%20for%20combined%20Evaluation%20and%20Recognition.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16939/2018_Stechly_Model%20for%20combined%20Evaluation%20and%20Recognition.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Teferra, T., Asgedom, A., Oumer, J., W/hanna, T., Dalelo, A. & Assefa, B. 2018. *Ethiopian Education Development Roadmap (2018–30): An integrated executive summary*. Ministry of Education, Education Strategy Centre (ESC). [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia\\_education\\_development\\_roadmap\\_2018-2030.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_education_development_roadmap_2018-2030.pdf)
- Teixeira P., Saliu N. & Queiroz C. 2018. 'External evaluation report of the Council for Quality Assurance of Higher Education in Mozambique, November 2018'. Unpublished.
- Tippins, N. & Hilton, M. (eds.). 2010. *A database for a changing economy: Review of the Occupational Information Network (O\*NET)*. Washington, DC: National Academy of Sciences. <https://www.nap.edu/catalog/12814/a-database-for-a-changing-economy-review-of-the-occupational>
- Tuck, R. 2007. *An introductory guide to national qualifications frameworks: Conceptual and practical issues for policy makers*. Geneva: International Labour Office. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_emp/@ifp\\_skills/documents/instructionalmaterial/wcms\\_103623.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf)
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2010. *Benchmarking national learning cultures on linking recognition practices to qualifications frameworks*. Hamburg: UIL. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/linking-rva-practices-national-qualifications-frameworks-nqfs>
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2012. *Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2020. *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. Hamburg: UIL. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/new-vision-lifelong-learning-and-world-worth-living>
- UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development). 2018. *The AfCFTA: The day after the Kigali Summit*. Policy Brief No. 67. [https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/presspb2018d4\\_en.pdf](https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/presspb2018d4_en.pdf)
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 1989. *Convention on technical and vocational education*. Paris: UNESCO. [https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/pubs/conv-e.pdf](https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/conv-e.pdf)
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 1996. *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2002. *Record of the General Conference. 31st Session. Paris, 15 October to 3 November 2001. Volume 1 : Resolutions*. Paris: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687\\_ara](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_ara)



- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2012. *Shanghai consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET: Building skills for work and life', Shanghai, 14 to 16 May 2012*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2013. *Contribution to the development of national and regional qualifications frameworks in ECOWAS sub-region: Regional analysis and perspectives*. Dakar: UNESCO. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A63595>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2014a. *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2014b. *Report on the UNESCO-RCP research workshop on transferable skills in TVET, Shanghai, China, 26 October 2013*. [https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mtuz/~edisp/wcmstest4\\_153653.pdf](https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mtuz/~edisp/wcmstest4_153653.pdf)
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2014c. *Revised convention on the recognition of studies, certificates, diplomas, degrees and other academic qualifications in higher education in African states 2014*. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=49282&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49282&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2014d. *Teaching and learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013/14. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2018. *Guidelines on developing and strengthening qualifications frameworks in Asia and the Pacific: Building a culture of shared responsibility*. Paris: UNESCO. <https://bangkok.unesco.org/content/guidelines-developing-and-strengthening-qualifications-frameworks-asia-and-pacific-building>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2019. *Global convention on the recognition of qualifications concerning higher education*. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=49557&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2020. 'World reference levels of learning outcomes experts' meeting'. Summary report. Online meeting 25 June 2020.
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) Institute for Statistics. 2011. *International standard classification of education 2011*. Montreal: UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-en.pdf>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) Institute for Statistics. 2006. *Teachers and education quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal: UIS. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf)
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) Institute for Statistics. 2013. 'International standard classification of education: Fields of education and training 2013'. Consultation draft. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isc-ed-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf>
- UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation) Institute for Statistics & the Centre for Universal Education at the Brookings Institute. 2013. *Toward universal learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*. Hamburg: UIL & Centre for Universal Education. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/towards-universal-learning-a-global-framework-for-measuring-learning>
- UNESCO IICBA (International Institute for Capacity Building in Africa). 2019. 'Continental teacher mobility protocol'. Draft under review by the African Union Commission.
- UNESCO UNEVOC (International Centre for Technical and Vocational Education and Training). 2014. *TVETipedia*. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia%20Glossary%20A-Z>

- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2013. *Making education a priority in the post-2015 development agenda: Report of the global consultation on education in the post-2015 development agenda*. New York: UNICEF. <https://en.unesco.org/news/making-education-priority-post-2015-development-agenda-new-report>
- United Nations. 2013. *A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development: Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. New York: United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=893&menu=1561>
- University of Adelaide. 2014. *Guide to writing learning outcomes*. [www.adelaide.edu.au](http://www.adelaide.edu.au)
- Uvalic-Trumbic, S. & Daniels, J. (eds). 2014. *A guide to quality in post-traditional online higher education*. Dallas: Academic Partnerships. [https://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/Guide\\_to\\_online\\_post\\_traditional\\_highered.pdf](https://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/Guide_to_online_post_traditional_highered.pdf)
- Victorian Registration and Qualifications Authority. 2008. *The credit matrix: Building the bridges*. Melbourne: Victorian Registration and Qualifications Authority. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/200708vrqaannualreport.pdf>
- Vincent-Lancrin, S. 2016. Open higher education: what are we talking about? Background paper 1, OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI) and Laureate International Universities (LIU) International seminar 'Opening higher education: what the future might bring', Berlin, Germany, 8–9 December.
- Wedekind, V. 2018. *Vocational versus occupational qualifications: Is there a difference, and does it make a difference?* South African Qualifications Authority (SAQA). <https://www.saqa.org.za/docs/pres/2018/SAQA%20Chairpersons%20Lecture.pdf>
- Werquin, P. & Panzica, F. 2019. *Migrant workers' skills portability in Africa at regional economic community and continental level: Guidance towards an African qualifications framework?* Geneva: ILO.
- Wheelahan, L. 2014. 'Rethinking pathways: Why a new approach is needed, a report from Australia'. [https://www.academia.edu/6798110/Rethinking\\_Pathways\\_why\\_a\\_new\\_approach\\_is\\_needed\\_a\\_report\\_from\\_Australia](https://www.academia.edu/6798110/Rethinking_Pathways_why_a_new_approach_is_needed_a_report_from_Australia)
- Wheelahan, L. & Moodie, G. 2019. 'What should vocational qualifications look like if the links between qualifications and jobs are so weak?' In: Allais S. & Shalem, Y. (eds), *Knowledge, curriculum, and preparation for work*. Leiden: Brill, pp. 127–146. [https://doi.org/10.1163/9789004365407\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004365407_008)
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. & Stringfellow, E. 2005. 'Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype'. Research conducted for CEDEFOP. [https://www.researchgate.net/publication/265082356\\_Typology\\_of\\_Knowledge\\_Skills\\_and\\_Competerences\\_Clarification\\_of\\_the\\_Concept\\_and\\_Prototype](https://www.researchgate.net/publication/265082356_Typology_of_Knowledge_Skills_and_Competerences_Clarification_of_the_Concept_and_Prototype)
- World Bank. 2013. *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington, DC: World Bank. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/538131468154167664/pdf/555660WP0Box341101061141CT-01PUBLIC1.pdf>
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Brundtland report: Our common future; report of the World Commission on Environment and Development*. Geneva: WCED. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Wordskills Foundation. 2012. *What contributes to vocational excellence? Characteristics and experiences of competitors and experts in wordskills London 2011. A report to the Wordskills Foundation on the MoVE international research*. Madrid: Wordskills.
- World Trade Organisation. 2010. 'Education services'. Background note by the Secretariat. <https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/SS/directdoc.aspx?filename=Q:/S/C/W313.pdf&Open=True>
- Young, M.F.D. 2005. *National qualifications frameworks: Their feasibility and effective implementation in developing countries*. Geneva: ILO. [https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS\\_103626/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_103626/lang--en/index.htm)
- Zapp, M. & Ramirez, F. O. 2019. 'Beyond internationalisation and isomorphism: The construction of a global higher education regime'. *Comparative Education*, Vol. 55, No. 4, pp. 473–493. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>



