

# Formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique: aspectos sociopolíticos e pedagógicos

André Joaquim Gonçalves Xavier

O presente ensaio tem como objetivo analisar a experiência de formação de educadores de jovens e adultos implementadas pelos Institutos de Formação de Educadores de Adultos (IFEA) em Moçambique. Para tal, a análise se focou nas políticas públicas adotadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos pressupostos sociais, políticos e pedagógicos dos IFEA, bem como nos principais desafios enfrentados nessa formação.

Segundo os dados oficiais, logo após a proclamação da independência, a taxa de analfabetismo era de cerca 97% em Moçambique. No ano 1997, os dados indicavam que 5.133.778 habitantes com idade igual ou superior a 15 anos (cerca de 33,6% da população moçambicana) não sabia ler e escrever, sendo que as mulheres constituíam 66,1%, quase o dobro em relação ao número de homens nas mesmas condições, o que revela que as mulheres eram as mais desfavorecidas no acesso às oportunidades educativas em Moçambique (INE, 1999). Dados recentes revelam que a taxa de analfabetismo hoje é 50,4% (publicados no portal oficial Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MEDH], s/d)<sup>1</sup>.

Reconhecendo a necessidade de promover a EJA e atendendo às suas especificidades, em 2010 o Governo de Moçambique criou cinco IFEA's, distribuídos geograficamente pelas três regiões do país, sendo dois no sul (Matola em Maputo e Chongoene em Gaza), dois no centro (Beira em Sofala e Quelimane na Zambézia) e um no norte (Mutaunhana em Nampula). Destes, somente um chegou a funcionar de forma plena – o IFEA de Chongoene, oferecendo de forma regular cursos de formação inicial. Os demais se dedicaram à ações de capacitação e formação continuada de educadores de jovens e adultos.

No final de 2015, os IFEA foram extintos, transformando-se em Institutos de Formação de Professores (IFP). Tradicionalmente, os IFP destinam-se à formação de professores que irão atuar no ensino primário, ou seja, é uma formação orientada para crianças. Na altura, o Vice-Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, Armindo

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.mec.gov.mz/DN/DINAEA/Pages/Taxa-de-analfabetismo-por-prov%C3%ADncia.aspx>, acessado aos 12.05.2015.

Ngunga, revelou que “várias ações estão em curso para que se tenha uma formação integrada de modo a permitir que os futuros docentes sejam capazes de trabalhar com as pessoas de todas as idades”<sup>2</sup>.

É com base nessas questões, que se assumiu como pergunta central de pesquisa: como se efetiva a formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique?

Para dar seguimento com a pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, o que permitiu ter em conta o contexto natural em que a formação de educadores de jovens e adultos decorre, tentando dar sentido a ou interpretar fenômenos, em termos dos significados que as pessoas envolvidas na política lhes dão.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A fase exploratória se constituiu no levantamento bibliográfico e na análise documental, além da participação nas discussões desenvolvidas nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA ) e Observatório Jovem do Rio de Janeiro, ambos diretórios de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), o que culminou com algumas modificações em relação ao enfoque inicialmente proposto, particularmente após a extinção dos IFEA.

Por se tratar de uma pesquisa descritiva, conforme recomendado por Andrade (2010) e Michel (2005), o pesquisador se dedicou a estudar o cenário da formação de educadores de jovens e adultos tal como ela se apresenta, sem interferir na sua dinâmica, buscando as conexões, os símbolos e os significados nesse processo.

Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas, abrangendo gestores educacionais (um especialista em EJA e um Diretor do IFEA), cinco formadores<sup>3</sup> e três formandos<sup>4</sup>. Todas as entrevistas, após autorização verbal do entrevistado, foram gravadas em áudio e depois transcritas pelo próprio pesquisador.

Na interpretação de dados, procuramos manter um foco holístico, como indicado por Della Porta e Keating (2008) para pesquisas qualitativas. Assim, as transições foram submetidas à análise de conteúdo.

No entendimento de Bardin, a análise de conteúdo é um

*[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN (2012, p. 48).*

---

<sup>2</sup> In *Jornal Notícias*, edição de 21 de dezembro de 2015.

<sup>3</sup> São professores que atuam nos institutos de formação.

<sup>4</sup> São os alunos dos institutos de formação.

Para assegurar a ética na pesquisa, foram considerados os seguintes aspectos fundamentais: anonimato (proteção da identidade dos entrevistados por meio da codificação); respeito e honestidade; negociação (participação voluntária dos entrevistados); e autenticidade (as interpretações dos dados foram feitas com base nos procedimentos metodológicos aceitos no campo acadêmico).

## **A formação inicial de educadores de jovens e adultos em Moçambique**

A nossa reflexão em torno da formação inicial de educadores de jovens e adultos em Moçambique teve como base os documentos oficiais que orientam o sistema educativo moçambicano.

Oficialmente, em Moçambique, as primeiras iniciativas da administração colonial para a formação de professores remontam da década de 1930, ainda no tempo colonial, com a criação da Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (NIQUICE, 2014). Anteriormente, a formação de professores era realizada em Portugal.

Após cerca de 30 anos, foram criadas as Escolas do Magistério Primário da Cidade de Lourenço Marques, em 1962, e da Cidade da Beira, em 1966. Paralelamente, a partir de 1965, Missões Católicas criaram as Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar.

No período, a política educativa colonialista se sustentava na ideia de civilizar os pretos africanos, ou seja, aos olhos da ideologia colonialista os povos africanos viviam no estado de barbárie e selvajaria.

É por essa razão que o modelo de formação de professores adotado pelo regime colonialista valorizava a capacidade de modelar o comportamento do aluno africano aos padrões portugueses, valendo-se até da força de castigar e de todas as medidas. A formação de professores se limitou ao treinamento de habilidades em que cabia ao candidato a professor seguir os passos do mestre-formador, na medida em que “o ensino de pedagogia será todo prático, ministrado [pelo formador] e em lições executadas [pelo formando] na escola anexa” (NIQUICE, 2014, p. 28).

No período colonial, a formação de professores seguia um modelo de formação tradicional e assentava em uma orientação prática. A formação de professores era discriminatória e antidemocrática, na medida em que não só desvalorizava a identidade cultural dos formandos africanos, também impunha-lhes valores europeus com base em uma prática autoritária, concebida para fortalecer a dominação colonialista. Portanto, estava-se perante um modelo não progressista.

Com a proclamação da independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975, verificou-se a necessidade de mudança das políticas educativas para corresponder as aspirações do povo moçambicano. Assim, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) introduziu uma série de cursos e ações de formação de professores para fazer face as necessidades educativas do país, em um momento em que a taxa de analfabetismo estava em torno de 97%.

Inicialmente, os cursos de formação de professores tinham a duração de 1 a 3 meses. De 1976 a 1980, esses cursos passaram a durar de 6 a 10 meses e, posteriormente, chegaram a durar 1 ano.

De acordo com Niquice (2014), esses cursos compreendiam duas fases principais: a primeira correspondia à formação teórica (português, matemática, história, geografia, ciências naturais) e a segunda era composta de práticas pedagógicas. Nesses cursos, as disciplinas de formação geral e teórica ocupavam a maior parcela de tempo.

Com a consolidação de cursos com a duração de 1 ano, em 1982, foi introduzido um novo modelo de formação de professores primários designado  $6^a+1$ , uma vez que se exigia ao candidato a conclusão da  $6^a$  classe (correspondente, no momento, ao ensino primário completo) como condição para frequentar o curso de formação de professores.

Ao analisar a estrutura curricular do curso  $6^a+1$ , é possível observar que abarcava três áreas principais: sociopolítica (educação política e ética) com a duração anual de 112 horas; psicopedagógica (pedagogia, psicologia e legislação) com a duração anual de 224 horas e; formação metodológica (português, matemática, educação física, geografia, história e as respectivas didáticas), correspondente a 924 horas anuais. Para além das atividades letivas, a formação de professores compreendia o estudo individual, atividades produtivas e atividades desportivas.

Em 1983, com a aprovação do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei nº 4/83, de 23 de março, a formação de professores sofreu alterações profundas, introduzindo-se o curso  $6^a+3$ , na medida em que se observavam muitas lacunas nos graduados da  $6^a$  classe e se acreditava que a extensão da duração dos cursos de formação de professores compensaria a formação geral.

O curso  $6^a+3$  apresentava quatro áreas de formação: político-ideológica, psicopedagógica, formação geral e especialidade. Na área político-ideológica, com 206 horas distribuídas pelos três anos de formação, eram abordados conteúdos que visavam a consolidação da política Marxista-Leninista adotada pela Frelimo na construção do Estado Moçambicano. A área psicopedagógica compreendia as disciplinas de pedagogia e

psicologia (450 horas). O componente de formação geral comportava português (490 horas), matemática (358 horas), história (152 horas), geografia (152 horas), física (152 horas), química (152 horas) e biologia (150 horas).

O componente de especialidade correspondia às metodologias de ensino específicas para cada uma das disciplinas de formação geral, bem como questões relacionadas à ligação escola-comunidade. No total, o curso  $6^a+3$  tinha a duração de 3.692 horas, distribuídas em três anos. As práticas pedagógicas se realizavam durante o estágio de nove semanas letivas, programado para o último semestre do curso (sexto semestre).

Os cursos de formação de professores  $6^a+1$  e  $6^a+3$  adotaram um modelo de formação tradicional, em que a teoria se encontrava separada da prática docente. Particularmente no curso  $6^a+3$ , é possível observar que a componente teórica ocupava os primeiros cinco semestres, ao passo que a componente prática apenas se verificava no estágio, durante nove semanas do último semestre do curso.

Garcia (1999), apoiando-se em Joyce (1975) e Pelberg (1979), observou que o modelo tradicional se caracteriza fundamentalmente pela separação entre a teoria e a prática através de um currículo normativo e orientado para as disciplinas.

Olhando a estrutura curricular dos cursos  $6^a+1$  e  $6^a+3$ , pode-se afirmar que também foi adotado o modelo da racionalidade técnica. De acordo com Oliveira (2012), no modelo da racionalidade técnica a formação inicia com a aprendizagem dos conhecimentos científicos culturais da área de estudo, para depois se aprender os conteúdos didático-pedagógicos. Evidentemente, concordamos que essa estrutura desarticula os conhecimentos teóricos e a prática docente, o que contribui de forma significativa para o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os estabelecimentos escolares onde esses professores irão atuar.

Oliveira (2012) e Mizukami *et al.* (2002) alertam que o modelo da racionalidade técnica trata as questões educacionais como problemas teóricos, cuja resolução se dá pela aplicação de um conjunto de princípios, regras e procedimentos próprios da prática docente, ignorando-se, assim, outros fatores que influenciam o processo educativo, como o conhecimento do aluno, as infraestruturas escolares.

Em 1991, foi adotado o curso de formação de professores  $7^a+3$ , em um momento em que o país, como resultado da Constituição de 1990, já não se orientava por uma concepção política baseada no Marxismo-Leninismo e foi consagrado o pluralismo partidário, o que levou ao surgimento de outros partidos políticos e à consolidação das estruturas democráticas.

Portanto, a formação de professores deixa de ser orientada segundo os princípios políticos e propostas pedagógicas associadas ao Partido Frelimo.

Como destaca Niquice:

*O futuro professor deve ter [...] conhecimentos e [...] capacidade e habilidades que lhe permitem desempenhar os papéis de educador, facilitador do saber, dinamizador da integração escola-comunidade, profissional de ensino (NIQUICE, 2014, p. 39).*

Com a consolidação do Sistema Nacional de Educação e as consequentes reformas curriculares no ensino básico (correspondente às primeiras sete classes) em Moçambique, o nível de ingresso nos cursos de formação de professores primários passou a ser a 10ª classe (Ministério da Educação [MINED], 2004). Nesse contexto de mudanças, particularmente a partir de 2004, foram experimentadas várias propostas de formação de professores primários: 10ª+1 (com duração de 1 ano), 10ª+1+1 (com 1 ano correspondente à parte curricular, acrescido de 1 ano de estágio), 10ª+2 (com duração de 2 anos) e, atualmente, 10ª+3 e 12ª+3 (ambos com a duração de 3 anos).

Estes cursos ocorrem em instituições especializadas. Na sua maioria, são públicas – os Institutos de Formação de Professores – e algumas privadas, em particular as escolas de formação da Associação de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP).

É importante observar que os Institutos de Formação de Educadores de Adultos, com a sua extinção em 2015, foram transformados em Institutos de Formação de Professores.

Apesar dessas mudanças curriculares, a formação de professores primários continuava a ocorrer segundo modelos tradicionais, da racionalidade técnica e de competências.

De Oliveira (2012), baseando-se em Maldaner (2007), observa que o modelo das competências privilegia um saber fazer rígido e repetitivo próprio dos profissionais das indústrias, por isso, contrapõe-se ao processo educativo, caracterizado por contextualização, flexibilidade e integração das diferentes áreas de conhecimento.

Contrapondo-se a esses modelos de formação de professores, Pérez Gómez (1992 *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2002) defende que os problemas da prática social não podem ser considerados problemas meramente instrumentais, sequer a tarefa profissional se limita a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. Para esse autor, na prática, não existem problemas, tratam-se de situações problemáticas que muitas vezes constituem casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes.

Paralelamente à formação técnico-profissional, em Moçambique, a formação de professores também se dá no nível universitário. Inicialmente, a Universidade Eduardo Mondlane foi autorizada a criar cursos de formação de professores (Diploma Ministerial nº 39/86, de 23 de julho).

Em 1985, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro), vocacionado a formação de professores para todos os níveis do SNE e de quadros do setor da educação.

Em 1995, o Instituto Superior Pedagógico foi transformado em Universidade Pedagógica (Decreto nº 13/95, de 25 de abril). A Universidade Pedagógica se expandiu pelo país. No início de 2019, o Governo de Moçambique decidiu reestruturar a instituição, tendo sido extinta e transformada em cinco universidades, designadamente: Universidade Rovuma, na zona norte; Universidade Licungo e Universidade do Púnguè, ambas no centro; Universidade Save e Universidade de Maputo, ambas na zona sul.

Para além das universidades públicas, podemos destacar a Universidade Católica de Moçambique, com instalações em todo país; a Universidade Pedagógica Sagrada Família, resultante da parceria entre a Universidade Pedagógica e a Congregação Sagrada Família da Maxixe, situada no Distrito da Maxixe (zona sul do país); o Instituto Superior Maria Mãe de África e o Instituto Superior Dom Bosco, ambos situados em Maputo (zona sul do país).

## **Breve histórico da formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique**

No levantamento realizado, foi possível observar a existência de cursos de níveis médio e superior destinados a formação inicial de educadores de jovens e adultos. O nível médio estava na alçada dos Ifea (instituições de ensino público), enquanto no ensino superior existiam dois cursos de licenciatura, sendo um na Universidade Pedagógica e outro na Universidade Católica de Moçambique, ambas em Nampula (região norte do país) e dois cursos de mestrado, sendo um na Universidade Eduardo Mondlane (região sul do país) e outro na Universidade Católica de Moçambique (região norte).

Inicialmente, para atender as necessidades de formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, em 1977, foram criados os Centros Provinciais de Formação e Reciclagem de Quadros de Alfabetização e Educação de Adultos (CPFRQAEA). Esses centros foram implantados em todas as províncias do país, oferecendo cursos de curta duração, de 15 a 30 dias, que consistiam na

*[...] leitura e interpretação de textos do manual como procedimento didático em detrimento das práticas pedagógicas para a docência na Educação Básica de Adultos, tendo como disciplinares nucleares do curso Português e Matemática (UAMUSSE, 2015, p. 2).*

Nesses cursos também eram abordadas temáticas ligadas à agropecuária, à água e ao saneamento, à saúde e ao desenvolvimento comunitário.

Com a implantação do SNE, observa-se a consolidação do subsistema de educação de adultos, o que exigiu uma nova dinâmica na formação de educadores de jovens e adultos. Assim, em 1984, foram introduzidos cursos com a duração de 30 a 45 dias, compreendendo as disciplinas de Metodologia de Português (78 horas), Metodologia de Matemática (64 horas), Educação Política (18 horas), Aperfeiçoamento de Português (17 horas), Aperfeiçoamento de Matemática (17 horas), Organização Geral (16 horas) e Pedagogia Geral (12 horas), totalizando 223 horas de curso (UAMUSSE, 2015).

Tal como na formação de professores primários, também se observa o modelo tradicional na formação de educadores de jovens e adultos. Como se pode ver, nesses cursos a prioridade era a aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática. Essa abordagem dá a entender que esses cursos procuravam capacitar os educadores a desenvolver habilidades e competências destinadas a levar os jovens e adultos a aprender a leitura, a escrita e os cálculos básicos.

Essa abordagem se baseia na ideia de que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Nessa época, esse era o entendimento generalizado sobre a educação de jovens e adultos no país. Face a esse equívoco, o Ministério da Educação e Cultura ([MEC], 1983, p. 4) alerta que “a alfabetização não é a simples leitura de uma palavra, de um conjunto de sílabas e sons, mas um exercício de compreensão e transformação ativa e crítica da realidade socioeconômica à qual os "analfabetos" pertencem”.

Como se pode notar, com o país recém independente, os desafios eram enormes na arena socioeconômica, daí a grande preocupação de se ultrapassar a ideia de aprendizagem básica da leitura, da escrita e do cálculo para se adotar a uma filosofia da educação de jovens e adultos orientada para compreensão e transformação das condições de vida das comunidades.

Nesse contexto, o MEC (1983) propunha uma formação capaz de desenvolver nos jovens e adultos o hábito de observação e pesquisa, partindo da situação concreta de cada educando, tendo em conta a sua profissão, a sua família, a sua comunidade, a sua cultura e seus hábitos, as suas expectativas, aspirações e potencialidades, bem como aspectos relacionados com as suas atividades (manuais, mentais, sociais e afetivas). Portanto, a

política vigente defendia uma educação de jovens e adultos orientada para a satisfação das reais necessidades dos educandos.

Com o desenrolar da guerra de desestabilização (1976-1992), fomentada pela Resistência Nacional Moçambicana (Renamo), o país enfrentou uma série de dificuldades de ordem socioeconômica, o que levou o Governo a dar maior atenção às questões bélicas em detrimento de outros setores.

É importante observar que a guerra de desestabilização durou 16 anos (de 1976 a 1992), tendo provocado a morte de milhões de moçambicanos, particularmente nas zonas rurais, onde os conflitos armados eram bastante intensos. Nesse contexto, também se observou a destruição de importantes infraestruturas públicas, como estradas e pontes, escolas, hospitais, redes de abastecimento (água, luz e telefone). Diante desse cenário, obviamente, verificou-se a saída maciça da população dessas zonas em busca de refúgio nas vilas e cidades consideradas seguras, bem como a emigração para os países vizinhos (África do Sul, Malawi, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábwe).

Por outro lado, também se destaca a atuação dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que propunha políticas educacionais pouco favoráveis para a educação de jovens e adultos. Como indicado por Torres (2009), o Banco Mundial recomendou aos países da África Subsaariana a dar maior importância à educação de primeiro grau, desvalorizando as construções escolares, e a privilegiar a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial de professores.

Nesse contexto, observa-se o encerramento gradual dos CPFRQAEA e a proliferação de programas de formação de curta duração, de três a dez dias, oferecidos por organizações da sociedade civil por todo país, bem como através da articulação interna ao nível das direções distritais (UAMUSSE, 2015).

Como resultado dessas políticas educacionais, a alfabetização e a educação de jovens e adultos passou a ser assegurada por muitos educadores sem a devida formação psicopedagógica – alfabetizadores voluntários.

Perante esse cenário, foi criado o Centro de Formação da Manga, localizado na Cidade da Beira (região centro do país). Inicialmente, o centro ofereceu cursos com a duração de seis meses, cujo nível de ingresso era a 6ª classe (correspondente ao ensino primário completo no antigo sistema de educação). Posteriormente, o curso passou a ter a duração de um ano (UAMUSSE, 2015).

Com o tempo, o centro passou a ser uma peça-chave na formação de educadores de jovens e adultos em Moçambique, o que culminou com a sua transformação em

Instituto Nacional de Educação de Adultos (Inea), passando a oferecer cursos de nível básico, entre 1994 e 2005, e de nível médio, entre 2005 e 2008.

Em 2010, o governo decidiu apresentar uma nova abordagem na formação de educadores de jovens e adultos e criou cinco Institutos de Formação de Educadores de Adultos (Ifea) na Beira (antigo Inea), Chongoene, Mutauanhana, Quelimane e Matola. É a partir da criação dos Ifea's que foi implantada a formação inicial no nível médio.

Em termos práticos, somente o Ifea de Chongoene é que conseguiu funcionar na sua plenitude, oferecendo de forma efetiva e regular cursos de formação de educadores de jovens e adultos. É com base nesse entendimento que se mostra imperioso destacar a experiência do Ifea de Chongoene. Contudo, há que se iniciar pela análise dos aspectos curriculares da formação inicial de educadores de jovens e adultos em Moçambique.

É importante ressaltar que, em 2015, os Ifea's foram extintos e transformados em Institutos de Formação de Professores. A partir de 2019, os cursos superiores também foram descontinuados por várias razões, destacando-se o facto de serem cursos pouco atrativos no mercado moçambicano devido à falta de enquadramento profissional.

## **A experiência do Instituto de Formação de Educadores de Adultos de Chongoene**

O Regulamento Geral dos Ifea's estabelece que os órgãos de direção do Ifea são a Direção do Instituto, o Coletivo de Direção e o Conselho Pedagógico. Contudo, abre espaço para a existência de órgãos de coordenação visando o fortalecimento da participação comunitária ou de parceiros.

O Conselho Pedagógico é um órgão de apoio técnico, científico e metodológico composto pelo diretor do instituto, os diretores adjuntos pedagógicos e os chefes de departamentos que têm a responsabilidade, dentre outras, de organizar o processo docente, metodológico e educativo, promover o estudo e a análise de currículos, programas, livros, manuais e outros documentos de natureza pedagógica e analisar e aprovar as propostas de projetos de investigação e projetos pilotos de autossuficiência.

Os formadores estão lotados nos departamentos conforme a sua área de atuação científica. Em termos de organização pedagógica, estão divididos em cinco departamentos: Ciências da Educação; Comunicação e Ciências Sociais; Atividades Práticas e Tecnológicas; Matemática e Ciências Naturais; e Formação em Exercício. Cabe aos departamentos elaborar os planos analíticos de todas as disciplinas, analisar os problemas da prática

docente dos formadores, analisar o aproveitamento por disciplina e selecionar a bibliografia obrigatória para cada disciplina.

Por fim, na estrutura do instituto, temos o Conselho dos Formandos. Esse conselho é constituído pela totalidade dos formandos, que tem a função de avaliar periodicamente o processo de sua formação, bem como se pronunciar sobre o envolvimento dos formandos na gestão, funcionamento e melhoramento das condições da moradia estudantil. Esse conselho é liderado por um Chefe-Geral eleito por democracia direta de entre os formandos

O recrutamento e seleção de formadores era realizado pelo Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Chongoene e pela Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) de Gaza, o Ifea de Chongoene não participava no processo. Na prática, era um recrutamento interno dirigido aos professores que atuam nas escolas públicas moçambicanas.

De acordo com Michel (2007 *apud* Xavier, 2012), o recrutamento interno incentiva a permanência e a fidelidade dos funcionários da organização, uma vez que não requer socialização organizacional de novos membros e é ideal para situações de estabilidade e pouca mudança ambiental.

Contudo, o recrutamento interno pode gerar um sentimento de injustiça e desmotivar os professores que não foram convocados para atuar no Instituto, além de gerar uma vaga na escola de proveniência do professor destacado para o Instituto e reduzir a possibilidade de renovação do pessoal com ideias novas.

Com base nos dados recolhidos no campo, foi possível constatar que os formadores não passam por uma preparação prévia para atuarem na formação de educadores de jovens e adultos.

Em Moçambique há um grande déficit de cursos de formação de formadores. A maioria dos cursos da área de educação visa a formação de professores, mas poucos cursos formam professores para formar outros professores. É nesse contexto que, recentemente, a Universidade Pedagógica introduziu o curso de Mestrado em Formação de Formadores.

Para responder a essa lacuna, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) apenas promoveu a formação em exercício, através de seminários de capacitação, particularmente nos aspetos ligados à aprendizagem baseada em problemas e à Andragogia.

Para Hamze a Andragogia é

*Um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que se reflete em um somatório de trocas de conhecimentos entre o facilitador de conhecimento e o estudante adulto e suas experiências de vida. Hamze (2008 apud Carvalho et al., 2010, p. 82).*

A formação em exercício é uma das políticas educacionais amplamente promovidas pelos organismos internacionais, com interesses na educação dos países em desenvolvimento, na medida em que essa modalidade de formação contribui para a redução das despesas com o pessoal docente, bem como favorece a otimização dos custos, uma vez que ocorrem em pouco tempo e o pessoal docente não precisa ser substituído durante o período de formação.

O Banco Mundial parte da ideia de que “docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos” (TORRES, 2009, p. 161-162), daí que desaconselha aos países da África Subsaariana a investir na formação inicial dos professores e recomenda a dar prioridade à capacitação em exercício, considerada mais efetiva em termos de custo.

Como se pode ver, a atuação das instituições financeiras internacionais segue a lógica econômica do custo-benefício e, muitas vezes, optam pela via que representa o menor custo, o que nem sempre é equivalente a um ganho sob ponto de vista político-educacional.

Nesse sentido, compreende-se que, sem sombra de dúvida, essa é uma abordagem econômica do fenômeno educativo.

Também foi possível constatar que a avaliação dos formadores segue o modelo aplicável aos funcionários e aos agentes do Estado, instituído pelo Sistema de Gestão do Desempenho na Administração Pública (Decreto nº 55/2009, de 12 de outubro).

O modelo usado não engloba os aspetos técnicos do trabalho docente, deixando de lado os elementos que podem influenciar na melhoria da qualidade de educação em Moçambique, particularmente na formação docente.

Infelizmente, os formandos não tinham participação nesse processo, tornando-se difícil perceber a relação entre o trabalho docente e os processos de ensino-aprendizagem.

O ingresso no curso de formação de educadores de jovens e adultos se dá por meio de exames de admissão, sob gestão direta do Ministério de Educação e Direitos Humanos (MEDH). Trata-se de um processo centralizado.

O Regulamento Geral dos Ifea's estabelece que 25% das vagas do curso de formação de educadores de jovens e adultos são destinadas aos alfabetizadores voluntários, selecionados em reconhecimento do seu trabalho. Contudo, no último curso, iniciado em

2015 e encerrado em 2017, não houve alfabetizadores voluntários. Por se tratar de um processo sob gestão superior, o Ifea de Chongoene não pôde intervir.

O MEDH é responsável pela concepção dos currículos de vários subsistemas, com exceção do ensino superior, tarefa exclusiva das instituições de ensino superior, e do ensino técnico-profissional, sob alçada do Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Ensino Técnico-Profissional (MCTESTP).

Assim, os currículos implementados pelos Ifea's foram concebidos pelo MEDH, em parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)<sup>5</sup>.

Foi concebido um currículo organizado por quatro módulos: Fundamentos de Psicopedagogia e Andragogia; Alfabetização, Desenvolvimento e Empoderamento das Comunidades; Comunicação e Ciências Sociais; e Matemática e Ciências Naturais (MINED, 2010, 2011a, 2013).

O módulo de Fundamentos de Psicopedagogia compreendia quatro unidades modulares: Introdução à Psicopedagogia; Concepção da Personalidade; Educação e Desenvolvimento da Personalidade; e Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem. Nesse módulo, os formandos desenvolviam competências para aplicar métodos e técnicas facilitadoras da aprendizagem de jovens e adultos; diagnosticar as condições e situações de ensino-aprendizagem, a fim de melhorá-las; avaliar o desenvolvimento dos educandos no processo de aprendizagem; e planejar o modo de trabalho pedagógico adequado à aprendizagem de jovens e adultos.

O módulo de Alfabetização, Desenvolvimento e Empoderamento das Comunidades compreendia três unidades modulares: *literacia*, *numeracia*, e desenvolvimento e empoderamento das comunidades. Neste módulo, os formandos desenvolviam competências para gerir as situações de aprendizagem de forma adequada no trabalho com adultos; problematizar a realidade, usando métodos e técnicas participativas de análise social; dominar as estratégias, métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem da *literacia* e *numeracia* e aplicar algumas técnicas de DRP/REFLECT<sup>6</sup>.

O módulo de Comunicação e Ciências Sociais compreendia cinco unidades modulares: Língua Portuguesa; Ciências Sociais; Língua Inglesa; Educação Moral e Cívica; e educação bilíngue e línguas nacionais. Nesse módulo, os formandos desenvolviam

---

<sup>5</sup> Organização alemã que atua na área de educação de jovens e adultos.

<sup>6</sup> *Reflect* é uma sigla inglesa que significa *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques* (Alfabetização Freireana Regenerada através de Técnicas de Empoderamento Comunitário). *Reflect* é uma abordagem que trabalha a alfabetização de adultos por meio de uma perspectiva que problematiza as relações de poder e de percepção social da realidade, que envolve o uso de técnicas de Diagnóstico Rural Participativo (DRP) e educação popular (AMÂNCIO; AMÂNCIO, s/d).

competências para dominar a metodologia de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências sociais; dominar a língua inglesa para a comunicação básica e; manifestar uma postura ética e deontológica como formando e futuro formador.

O módulo de Matemática e Ciências Naturais compreendia três módulos: Matemática; Ciências da Natureza; e Educação Visual. Nesse módulo os formandos desenvolviam competências para dominar as metodologias de ensino-aprendizagem da matemática, das ciências da natureza e das artes visuais e aplicar os conhecimentos de matemática na prática diária.

Com a revisão curricular de 2011, foi introduzida uma unidade modular independente, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Nessa unidade modular, o objetivo era dotar os formandos de domínio das TICs como recurso didático. Basicamente, os formandos aprendiam a usar os processadores de texto e as folhas de cálculos. A unidade modular previa o uso da internet. Contudo, a sala de informática do Ifea de Chongoene não tinha acesso à rede de internet.

Em 2013, foi feita revisão mais recente do curso de formação de educadores de jovens e adultos, passando a se oferecer o curso 10<sup>a</sup>+3. Desse modo, o curso passou a ter três anos de duração, sendo os dois primeiros dedicados a aulas presenciais e o último ano destinado ao estágio pré-profissional.

De modo a facilitar a integração dos formandos na comunidade, no Ifea de Chongoene eram realizadas diversas atividades extracurriculares que se desenvolviam nas áreas desportiva, cultural e de produção escolar (agropecuária), que podiam ocorrer internamente, bem como através de intercâmbios com outras instituições de formação e na interação com outras comunidades.

Na área cultural, as atividades extracurriculares privilegiavam o canto coral e as danças tradicionais, como *makwaela*<sup>7</sup>, *xigubo*<sup>8</sup> e *xingomana*<sup>9</sup>, com o propósito de fortalecer e aprimorar o relacionamento interpessoal na comunidade acadêmica.

A atuação cultural dos formandos não se limitava aos espaços internos do Ifea de Chongoene, também eram convidados para atuar nas cerimônias do Estado, especialmente em datas comemorativas e visitas presidenciais.

---

<sup>7</sup> Essa dança, inicialmente, era executada por mineiros moçambicanos que trabalhavam na África do Sul, é por isso que se alega que é originária daquele país. Posteriormente, passou a ser praticada por homens no geral, acompanhada de cantos em que se satirizam aspectos da vida social.

<sup>8</sup> É um desfile guerreiro que representa a resistência contra o colonialismo.

<sup>9</sup> É uma dança praticada por mulheres ao ritmo de um pequeno batuque.

Os planos curriculares propunham a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada no Método do Arco (MINED, 2010, 2011a, 2013). Maguerrez sinaliza que, no método do arco:

Partimos da realidade (observação da realidade), passamos por um amplo processo de estudo e reflexão (discussão sobre o teórico e o empírico etc.) e retornamos para a realidade (execução efetiva na realidade), com algum grau de intervenção. (MAGUERREZ,1970 *apud* Berbel, 2012, p. 116)

Na entrevista, um dos formadores realçou:

*O formador quando está na sala de aula não está para transmitir os conhecimentos, mas está para orientar como estes [os formandos] têm que ir trabalhar no terreno. Nós usamos as metodologias que fazem o próprio formando ser o sujeito da sua aprendizagem. Então, tem que partir da própria apresentação do formando.*

Outro formandos revelou:

*A elaboração do conteúdo não pode estar só baseada no formador, devem ter uma interligação com os formandos. Por exemplo, o formador lança uma questão e deixa que os formandos exponham as suas ideias. Por fim, o formador vê o que cada um disse. Em conjunto, vão ver a solução mais adequada de acordo com aquele conteúdo a ser lecionado. Eu acho que a metodologia é muito boa porque o aluno tem a possibilidade expor as suas ideias.*

Freire (2006, p. 47), ao se debruçar sobre a formação docente, alerta que é preciso ter em conta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É com base nesse entendimento que, no Ifea de Chongoene, adotavam-se métodos que buscavam criar as condições que permitissem a participação dos formandos.

Nesse contexto, as aulas decorriam em forma de sessões, em que o formador e os formandos debatiam os tópicos, gerando situações que estimulavam a participação ativa dos formandos. Por isso, as aulas tinham lugar no período da manhã para permitir que os formandos usassem o período da tarde para fazer a investigação.

## **Considerações finais**

A educação de jovens e adultos é uma das áreas que mereceu especial atenção da Frelimo, uma vez que o Estado herdou um sistema educativo com uma taxa de analfabetismo de quase 97% da população, dado que o sistema educativo colonialista era elitista e excluía a maior parte da população africana.

Em Moçambique, a educação de jovens e adultos foi pensada como uma política nacional. Contudo, a formação de educadores teve o mesmo destaque. As políticas públicas moçambicanas sempre privilegiaram a formação de professores para atuarem no ensino geral. Para perceber essa situação basta olhar para os documentos normativos em vigor no país. O primeiro aspecto que parece relevante é a existência de estabelecimentos direcionados à formação de professores primários em todas as províncias, diferentemente dos Ifea's que existiam apenas em cinco províncias.

A grande aposta sempre foi a formação de professores primários, particularmente com a implantação dos Institutos do Magistério Primário (Imap), em 1994, que, depois, passaram a designar-se Instituto de Formação de Professores (IFP), enquanto só existia um Instituto Nacional de Educação de Adultos (Inea), que não oferecia cursos de forma ininterrupta. Os Ifea's somente foram criados em 2010 e não chegaram a funcionar na sua plenitude. Apenas o Ifea de Chongoene conseguiu oferecer cursos de forma ininterrupta.

Como se sabe, a formação de educadores de jovens e adultos é, em menor escala, comparada à formação de professores do ensino primário, uma vez que os IFPs oferecem continuamente os seus cursos.

O mesmo cenário se verificou no ensino superior. Existe uma larga oferta de cursos de licenciatura destinados à formação de professores para atuarem no ensino geral e somente foi possível identificar dois cursos de licenciatura e dois de mestrado voltados para a educação de adultos, que acabaram sendo descontinuados a partir de 2019. Na prática, a oferta formativa nessa área não é suficiente para satisfazer as reais necessidades do país, com taxa de analfabetismo ainda em torno de 48%.

Como se pode observar, essa situação constitui uma lacuna no campo da educação de jovens e adultos, na medida em que acaba tendo pessoal docente para atuar nessa área sem a devida formação para o exercício da profissão docente – é o caso dos alfabetizadores voluntários, bem como de alguns com uma formação docente não orientada para a educação de jovens e adultos. Os alfabetizadores voluntários não têm formação em educação de jovens e adultos. Em razão disso, as metodologias utilizadas acabam não correspondendo às necessidades educativas dos jovens e adultos, que requerem uma abordagem que se fundamenta na andragogia.

Ao analisar as propostas curriculares implementadas pelos Ifea's, conseguimos perceber que duas perspectivas revelam as disputas filosóficas por trás do processo de sua concepção. Enquanto a proposta curricular pretende apresentar uma abordagem progressista, capaz de criar as bases para implantação da educação emancipadora, com

condições para estabelecimento da liberdade de pensamento, espírito crítico-reflexivo e a pesquisa na busca pelo conhecimento, por outro lado, não está isenta da influência dos organismos internacionais. O próprio documento enaltece a participação da Unesco e da DVV (agência alemã que atua na educação de jovens e adultos).

Com base na análise da experiência do Ifea, observou-se que a política de formação de educadores de jovens e adultos é fragmentada. É uma política pública de governo e não de Estado. Como se sabe, os Ifea's foram criados em 2010, quando se dá início ao último mandato de governo de Armando Guebuza.

Coincidentemente, os Ifea's funcionaram até 2015, altura em que se dá o início do primeiro mandato do governo do atual presidente da república, Filipe Jacinto Nyussi. Portanto, o atual Governo de Moçambique extinguiu esses estabelecimentos de ensino, criados pelo seu antecessor, sem ter feito uma avaliação da experiência dos Ifea's.

Os Ifea's compreendem um marco importante no sistema educativo moçambicano, principalmente na política de formação de educadores de jovens e adultos do país, na medida em que permitiram a profissionalização de professores para atuarem exclusivamente com jovens e adultos, bem como pela introdução de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras e progressistas, contrariamente ao ensino geral, em que se usam métodos tradicionais, instrumentais e conteudistas.

A questão da autonomia é um dos aspectos que chamou a atenção na análise da experiência do Instituto. O Ifea está no nível de execução, praticamente sem muita margem de mudança. Ao analisar o currículo de formação de educadores de jovens e adultos, foi possível observar que o Ifea não teve participação na sua concepção, tudo foi realizado pelo nível central (Ministério). O que também sucedeu com as revisões que culminaram com a introdução do curso 10<sup>a</sup>+3. Nesse momento, os Ifea's já estavam em funcionamento e não foram respeitados.

A mudança da política de formação de educadores de jovens e adultos tem que ser questionada também tendo em vista a atual conjuntura socioeconômica do país. Em 2015, por exemplo, Moçambique mergulhou em uma crise socioeconômica sem precedentes, que ditou a desvalorização da moeda nacional em 100%. Essa crise se deve ao escândalo das dívidas ocultas, que é um conjunto de empréstimos bancários realizados de forma ilegal pelo governo cessante e que vieram a ser transformadas em dívidas soberanas na atual legislatura. Essa situação gerou um clima de desconfiança nos doadores internacionais, que deixaram de apoiar o Orçamento Geral do Estado (OGE). Desse modo, o atual governo teve que reduzir os investimentos em muitas áreas estratégicas e tomou algumas medidas

administrativas de grande impacto como o cancelamento de concursos públicos para o provimento de vagas na função pública.

Para voltar a conquistar a confiança dos doadores internacionais, o governo teve que ceder algumas exigências da comunidade internacional, o que culminou com a nomeação de um novo Governador do Banco Mundial, Rogério Zandamela, economista e funcionário do Fundo Monetário Internacional.

Como se sabe, as instituições financeiras internacionais que têm investido na educação nos países da África Subsaariana defendem a primazia do ensino primário. É fácil observar isso no campo prático, visto que em Moçambique ainda não se tem escolas exclusivamente concebidas para oferecer educação de jovens e adultos. Pelo contrário, a educação de jovens e adultos é oferecida em espaços improvisados e, muitas das vezes, subordinada a um escola do ensino primário.

O que se constata é que a educação de jovens e adultos tem funcionado em escolas de ensino primário, geralmente em espaços improvisados, disponibilizados segundo o entendimento do diretor da escola. Portanto, o investimento na educação de jovens e adultos é residual. Com a criação dos Ifea's esperava-se que essa realidade tivesse outro rumo.

Sem sombra de dúvidas, a extinção dos Ifea's constitui um retrocesso, visto que significa o fim dos cursos de formação de ensino médio exclusivamente de educadores para atuar na educação de jovens e adultos. Contrariamente a todas expectativas e justificativas que levaram ao encerramento dos Ifea's, vive-se um momento de incertezas quanto à profissionalização de professores para atuarem na educação de jovens e adultos, na medida em que somente está em vigor a formação de professores primários preparados para lidar com o ensino de crianças e adolescentes, sujeitos que se diferem em vários sentidos do público da educação de jovens e adultos.

Para finalizar, fica evidente que, com a consagração do neoliberalismo em Moçambique, após a entrada em vigor da Constituição de 1990, a educação de jovens e adultos deixou de se fundamentar na realidade concreta do país, passando a ser influenciada pelos ditames dos organismos internacionais.

## Referências

Amâncio, C. O. G.; Amâncio, R.. *Educação popular e reflect-ção*: contribuições desta abordagem para a reflexão sobre empoderamento e capital social em uma comunidade rural da zona da mata norte pernambucana. Disponível em <http://www.sober.org.br/palestra/6/1089.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Andrade, M. M. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão da 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2012.

Berbel, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 12, n. 35, p. 101-118, jan./abr. 2012.

Carvalho, J. A.; Carvalho, M. P., Barreto, M. A; Alves, F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. In *Ensino, Saúde e Ambiente*, volume 1, número 1, Abril. 2010.

Creswell, Jhon W. *Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage, 2007.

Della Porta, D.; Keating, M. How many approaches in the social sciences? An epistemological introduction. In: DELLA PORTA, D.; KEATING, M. *Approaches and methodologies in the Social Science: a pluralist perspective*. New York: Cambridge University Press, 2008.

Oliveira, R. L. Formação Docente: traçando modelos que subjazem à prática. *Quiçus*, ano 1, n. 1, dez. 2011/maio 2012.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006.

Garcia, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

Instituto Nacional de Estatística. *II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997: resultados finais*. Maputo: INE, 1999.

Michel, M. H. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: editora Atlas S.A, 2005.

Mizukami, M. G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

Moçambique, Assembleia da República. Lei n. 4/83, de 24 de março. *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação*.

Moçambique, Assembleia da República. Lei 6/92, de 06 de maio. *Reajusta o quadro geral do sistema educativo.*

Moçambique, Conselho de Ministros. Decreto nº 13/95, de 25 de Abril. *Cria a Universidade Pedagógica.*

Moçambique, Conselho de Ministros. Decreto 21/2015, 9 de setembro. *Aprova a Estrutura Orgânica do Governo Provincial.*

Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de Dezembro. *Cria o Instituto Superior Pedagógico.*

Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. Diploma Ministerial nº 39/86, de 23 de julho. *Confere poderes a Universidade Eduardo Mondlane para a criação de cursos de formação de professores do ensino secundário.* Publicado no Boletim da República I Série, nº 30

Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. *Manual do instrutor: programas de formação de alfabetizadores do 1º e 2º ano.* Maputo: MEC (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 1983, 250p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Estratégia para formação de professores (2004-2015): proposta de políticas.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação), 2004, 24p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique 2010-2015.* Maputo: MINED, 2011.

Moçambique, Ministério da Educação. *Proposta curricular para a formação de educadores/as jovens e adultos/as.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2010, 39p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Diploma ministerial nº 180/2010*, de 3 de novembro. *Cria os Institutos de Formação de Educadores de Adultos.*

Moçambique, Ministério da Educação. *Plano curricular para a formação de educadores de jovens e adultos.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2011a, 47p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Educadores de Adultos.* Maputo: MINED, 2011b, 37p.

Moçambique, Ministério da Educação. *Plano curricular para a formação de educadores de jovens e adultos.* Maputo: MINED (Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos), 2013, 45p.

Moçambique, Ministério da Função Pública. *Manual de Procedimentos do Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP).* Maputo: Instituto Superior de Administração Pública, 2011, 70p.

Niquice, A. F. *Formação de professores primários: construção do currículo.* 2ª ed. Maputo: Textos Editores, 2014.

Pérez Gómez, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Torres, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução Mónica Corullón. *In: Haddad, S.; Warde, M. J.; Di Tommasi, L. O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Uamusse, D. L. *Formação de alfabetizadores e educadores no contexto educativo moçambicano*. 2015.

Xavier, A. J. G. *Análise da Formação do Guarda da Polícia na Escola Prática de Polícia de Matalana*. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2012.