

## Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção

**Talita Almeida Rodrigues<sup>i</sup>** 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Maria Nerice dos Santos Pinheiro<sup>ii</sup>** 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos<sup>iii</sup>** 

Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil

1

### Resumo

O presente estudo visa discutir questões relacionadas à formação de professores no contexto das atividades remotas. Suas principais contribuições residem no fato de fomentar reflexões que estabeleçam relação direta com questionamentos como: Como propor aos docentes uma experiência formativa acolhedora e capaz de identificar habilidades, competências e saberes necessários para a revisão e ressignificação de crenças e práticas que visem à realização do ensino remoto? Que saberes precisam ser mobilizados? Nóvoa (2013), Tardif (2014), Veiga (2012) e Imbernóm (2009; 2011) são autores que costuram os fios desse imenso tear. Ancorados no Materialismo Histórico-Dialético (PAULO NETTO, 2011), debruçamo-nos sobre o objeto de estudo e sobre as questões sociais que o circundam. Assim, como proposta, apresentamos a possibilidade de construção de um Plano de Formação Continuada para dar conta das complexidades do tempo presente, contribuindo para a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem no contexto das atividades remotas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino Remoto. Plano de Formação.

### Teacher training during remote teaching: textures under construction

#### Abstract

This study aims to discuss issues related to teacher training in the context of remote activities. Its main contributions lie in the fact that it encourages reflections that establish a direct relationship with questions such as: How to propose to teachers a welcoming formative experience capable of identifying skills, competences and knowledge necessary for the review and redefinition of beliefs and practices aimed at teaching achievement remote? What knowledge needs to be mobilized? Nóvoa (2013), Tardif (2014), Veiga (2012) and Imbernóm (2009; 2011) are authors who sew the threads of this immense loom. Anchored in Historical-Dialectical Materialism (PAULO NETTO, 2011), we focus on the object of study and on the social issues that surround it. Thus, as a proposal, we present the possibility of building a Continuing Education Plan to deal with the complexities of the present time, contributing to the redefinition of teaching and learning processes in the context of remote activities.

**Keywords:** Teacher training. Remote Teaching. Formation plan.

## 1 Introdução

2

Em face das constantes mudanças ocorridas no mundo ao longo da história, a cada ano são imputados mais desafios aos professores na sua função de ensinar e, conseqüentemente, na sua formação profissional. Cada vez mais é exigido do professor o desenvolvimento de certas habilidades para realizar sua profissão. A ele não mais é cobrada a função de “apenas ensinar”, são exigidas outras atribuições, algumas de uma complexidade tão grande que ultrapassam os limites de sua formação (VEIGA, 2009, p. 15).

A formação de professores é um dos temas mais estudados na área da Educação. Ainda que muitos estudos e pesquisas tenham sido elaborados até aqui, este parece ser um tema difícil de esgotar, haja vista que a sociedade, no seu constante processo de transformação, está sempre conclamando os professores, a Educação e as instituições educativas para o enfrentamento de desafios que emergem no próprio cenário social.

Dentre as inúmeras e constantes mudanças que atravessam o mundo, é possível que a pandemia de Covid-19 tenha sido a que mais causou impactos na Educação nesses últimos anos. O referido vírus, que fez a primeira vítima brasileira em março de 2020, tem infectado milhares de pessoas, levando-as não só ao adoecimento, mas acarretando milhares de mortes no Brasil e no mundo, devido ao seu alto índice de transmissão e letalidade. Uma das mais importantes medidas de contenção do espalhamento do vírus, além da higienização das mãos e do uso de máscaras, é o distanciamento social.

Em causa disso, a forma de se fazer educação sofreu mudanças não só profundas, mas, também, complexas e emergenciais. Nessa perspectiva, o ensino remoto<sup>1</sup>, ação pedagógica que faz uso de ferramentas tecnológicas e da internet, passou a ser a forma mais segura para se dar continuidade aos processos que

---

<sup>1</sup> Através do Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020), o Conselho Nacional de Educação definiu que as instituições de educação deveriam oferecer atendimento pedagógico de forma não presencial durante a pandemia de Covid-19, de maneira que o ensino remoto se tornou a forma mais segura de garantir o direito de crianças e jovens à Educação, conforme expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

envolvem ensino e aprendizagem diante da impossibilidade do ensino presencial. Escolas vazias, professores trabalhando de forma remota, crianças, estudantes e famílias também isolados, único cenário possível diante de um “vírus que desfaz no ar tudo o que é sólido” (SANTOS, 2020; FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021).

3

Cabe neste momento fazer uma distinção do ensino remoto e da Educação a Distância (EaD), pois não são sinônimos. O termo *remoto* faz referência à situação em que professores e alunos estão impedidos por Decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus, por exemplo. Em contrapartida, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação em que o professor tem uma formação específica para atuar em tal modalidade de ensino, aspecto que não ocorre com o ensino remoto.

Destarte, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, as escolas tiveram que remodelar a forma de se fazer educação, de maneira que os professores foram impelidos a trabalhar mesmo diante do inédito. Nesse sentido, para o fortalecimento do trabalho docente durante a pandemia, a formação continuada se apresenta como ação necessária no intuito de tentar garantir o desenvolvimento de competências, de potencialidades e de novos saberes que possam fortalecer os professores para a construção de práticas significativas que facilitem os processos de aprendizagem através do ensino remoto. Além de instrumentalizá-los pedagogicamente, parece necessário que a formação continuada nesse contexto desempenhe, também, um outro papel, que é o de acolhimento aos professores numa perspectiva integral, por entender que o trabalho remoto trouxe implicações para os professores enquanto sujeitos e profissionais (BARROS; DUTRA; GUSMÃO; CARDOSO, 2021).

No âmbito do presente estudo, portanto, parte-se da ideia de que escolas e redes de ensino, no momento, não devem se furtar de pensar junto com os professores sobre que elementos compõem o ensino nesse cenário. Por isso, o objetivo principal deste artigo é pensar sobre a formação continuada de professores no contexto das atividades remotas. Como propor aos docentes uma experiência

formativa acolhedora e capaz de identificar habilidades, competências e saberes necessários para a revisão e ressignificação de crenças e práticas que visem à realização do ensino remoto? Que saberes precisam ser mobilizados? Como delinear uma formação continuada em tempos de pandemia que apoie os docentes diante desse cenário repleto de instabilidade e descontinuidade? Esses questionamentos nortearão as reflexões deste estudo.

4

## 2 Metodologia

Nesta seção do texto, expomos os pressupostos teóricos que dão base metodológica à nossa pesquisa. Para tanto, evidenciamos a caracterização do método e como ele se relaciona à perspectiva adotada nesse artigo.

O método que escolhemos foi o Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 1987; 2007). O método proposto por Marx articula três categorias, quais sejam: a totalidade, a contradição e a mediação. De acordo com Paulo Netto (2011, p. 53), o método não se constitui em um conjunto de regras, mas numa ação de pesquisa em que “[...] o pesquisador, na sua relação com o objeto, extraia dele as suas múltiplas determinações”.

Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético se apresenta como uma possibilidade de lançar luzes sobre a problemática ora aqui discutida, compreendendo os professores como sujeitos sociais, que não apenas estabelecem relação com o conhecimento historicamente acumulado, mas que, na mesma medida, são produtores de conhecimento, de cultura e agentes de transformação ou de reprodução. O Materialismo Histórico-Dialético, portanto, nos auxilia a questionar o *status quo*, na intenção de conceber experiências formativas em que os professores sejam capazes de construir uma educação consonante com a realidade social, democrática e transformadora.

## 3 Resultados e discussões

Para tanto, cabe aqui, apresentarmos uma proposta de trabalho para que a equipe gestora das instituições educativas, juntamente com os educadores, possa construir e implementar um programa de formação continuada que atenda às necessidades do tempo presente. Esse estudo busca propor ações que podem ser desenvolvidas de modo colaborativo e reflexivo, para criar um plano de formação continuada que seja uma rede de apoio que acolhe as demandas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e favorece um ambiente de reflexão na prática e ação docentes. Esse é um grande diferencial desse plano e do que já vinha sendo desenvolvido pelas instituições educativas, antes da pandemia. Pensar essa estratégia no atual momento é um modo assertivo para realizar um levantamento dos principais desafios e pensar em ações para superá-los, de modo coletivo e colaborativo, nutrindo saberes e ressignificando fazeres.

O primeiro passo é identificar a necessidade de cada uma das etapas da Educação Básica. Para isso, a gestão pedagógica pode disponibilizar um formulário para mapear quais temáticas os educadores consideram que são fundamentais dar conta das complexidades que permeiam a sala de aula, o processo de formação continuada precisa dar voz e vez aos protagonistas da ação, os professores. Sem ouvi-los, as vivências serão meros treinamentos. Essa perspectiva de pensamento vai de encontro com Nóvoa (2013) que afirma que a profissão docente precisa de “se dizer” e de “se contar”, de forma que esse profissional, aprimore sua maneira de ser e de ensinar.

Outra ação que pode ser desenvolvida para essa primeira estruturação é ouvir as coordenações pedagógicas de cada segmento. Através do acompanhamento pedagógico desenvolvido ao longo de 2020, os gestores foram se apropriando das necessidades do grupo em relação ao contexto das atividades remotas. Assim, é possível fazer um levantamento das principais temáticas que podem ser estudadas ao longo de um plano de formação continuada, para dialogar com os elementos que compõem os processos de ensino e aprendizagem no contexto das atividades remotas.

Se, na estrutura da instituição, as coordenações pedagógicas são orientadas pela Direção Escolar, sugerimos encontros mais frequentes com esse grupo gestor

para que cada participante fale sobre o segmento que coordena, quais as demandas e o que tem pensado como sugestão para compor o Plano de Formação. Momentos coletivos nesse formato podem contribuir para a promoção de um modo de pensar e conceber a escola de forma integrada, buscando atingir a continuidade dos processos educativos.

Identificadas as temáticas, a etapa seguinte é a elaboração do Plano de Formação Continuada Anual, que contenha os seguintes campos: objetivo geral, objetivos específicos, metodologia adotada, plataforma que será utilizada e pessoa responsável pela divulgação e engajamento dos educadores nos encontros.

Feito isso, parte-se para o detalhamento do Plano de Formação. É possível criar uma tabela com os seguintes campos: data do encontro, temática que será estudada, objetivo do encontro, mediador responsável, tempo de duração, referencial teórico, avaliação do encontro e encaminhamentos. Nessa etapa da construção do plano, a partir do que educadores e coordenadores sugeriram, é possível estruturar e detalhar os estudos que serão desenvolvidos. Por exemplo, podem compor um plano de formação continuada para o contexto das atividades remotas as seguintes temáticas: modelos do ensino híbrido - sala de aula invertida (BERGAMANN; SAMS, 2019), rotação por estação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), metodologias ativas (BACICH; MORAM, 2018), avaliações no contexto das atividades remotas, acompanhamento das aprendizagens na primeira etapa da educação básica (FORMOSINHO; PASCAL, 2019), planejamento de aulas assíncronas<sup>2</sup>, metodologia de projetos (BENDER, 2014), entre outros.

A maior parte dessas temáticas pode ser objeto de estudo para professores de todas as etapas da educação básica. Contudo, cabe destacar que é interessante pensar situações específicas para cada segmento, condição básica para alcançar maior êxito e promover engajamento por parte dos envolvidos.

---

<sup>2</sup> Esse termo vem sendo bastante utilizado desde 2020 nos decretos e pareceres dos Conselhos de Educação e do MEC, para tratar sobre as atividades pedagógicas que podem acontecer sem a mediação direta do professor e são caracterizadas pela vivência, por parte do estudante, de atividades que possibilitam a construção do conhecimento, desenvolvimento da autonomia e do pensar reflexivo, por exemplo. Assim, aulas assíncronas podem ser: sequências didáticas, pesquisas, sala de aula invertida, comparação de seminários, entre outras atividades.

Também é importante, entre um estudo e outro, propor momentos que possibilitem, exclusivamente, a troca de experiências, pois se constituem como saberes profissionais docentes os saberes da experiência que hoje se constituem como um saber relevante e necessário para a realidade concreta do exercício no magistério (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012).

Muitos educadores costumam implementar em suas práticas as descobertas que vão fazendo ao longo do percurso. Ouvi-los sobre o que foi possível, como os alunos interagiram e o que precisou ser modificado se constitui em rico momento formativo. A vivência desses momentos pode contar com um roteiro próprio com perguntas como: Com qual grupo a atividade foi desenvolvida? Qual o objetivo da atividade? Quais conceitos foram trabalhados? A atividade foi desenvolvida em quanto tempo? Quais recursos foram utilizados? Os alunos participaram ativamente da atividade? O planejamento passou por modificação ao longo do processo? Os alunos avaliaram a vivência? Enquanto educador, como você avalia a vivência?

Retomando sobre os pontos anteriormente citados como sugestão para elaboração do Plano de Formação Continuada Anual no contexto remoto é importante destacar que a avaliação é um aspecto que auxilia no desenvolvimento de encontros formativos significativo, no sentido de conhecer temáticas que seriam relevantes para os professores participantes (LUCKESI, 2005; SILVA, 1995; SOUZA, 1994; HOFFMAN, 2001). Para isso, é possível disponibilizar o *link* de um formulário para que todos possam sugerir temáticas. Nesse sentido, pensamos ser importante estruturar e aplicar, com todos os presentes, um instrumental com a avaliação de reação e avaliação de aprendizagem (KIRKPATRICK, 1959).

A síntese pode ser feita ao final de cada encontro, ação que promove a organização dos conceitos aprendidos e transposição didática do que foi discutido de forma teórica (BENDER, 2014). Para esta etapa, algumas perguntas podem otimizar este processo: O momento foi relevante para o desenvolvimento do seu trabalho em nossa instituição? Ofereceu novas informações? Você pretende utilizar o que aprendeu? Recomendaria esse estudo/vivência para algum colega? No estudo (momento formativo) foi possível refletir sobre melhorias de materiais e ambientes de aprendizagem? Para compor o bloco de perguntas da Avaliação de

Aprendizagem, podem ser pensados os seguintes questionamentos: A intencionalidade do momento formativo, os conhecimentos e as habilidades trabalhadas ficaram evidentes? Sabe como aplicar o que aprendeu? Quais os desdobramentos (transposição didática) desse encontro para a sua prática cotidiana?

Com isso, estamos propondo que o processo avaliativo seja um importante aliado para provocar revisões no Plano de Formação, de modo que a cada vivência, ele possa ser caracterizado por experiências, partilhas, estudos e aprendizagens significativas, relacionadas à prática cotidiana de professores possibilitando que o ensino remoto, as metodologias ativas, a estruturação de aulas síncronas e assíncronas sejam objetos de investigação a partir da realidade de cada instituição, tecendo diálogos com estudantes e famílias.

O segundo ponto diz respeito aos encaminhamentos. Se o encontro formativo possibilitou a compreensão, análise e síntese de uma determinada temática, artigo, metodologia ou prática pedagógica, como os professores pensam que pode ser ou podem ser os encaminhamentos práticos ou teóricos daquele encontro?

Finalizar o encontro com encaminhamentos é peça fundamental para engajar professores no processo formativo que diz respeito à prática cotidiana que eles desenvolvem nas salas de aulas (BENDER, 2014). Constatou-se a necessidade de retomar a temática? Os objetivos podem ser aprofundados? Não foram plenamente alcançados? Em linhas gerais, pensar sobre encaminhamentos de um encontro formativo é finalizar o momento com tarefas de casa. Assim, os docentes podem visitar suas anotações, buscar testar hipóteses em seus encontros síncronos ou na estruturação das atividades assíncronas e retomar, no próximo momento, com partilhas e reflexões que irão auxiliar a aprofundar as discussões (IMBERNÓN, 2009; 2011).

Esses são alguns caminhos possíveis para um processo formativo contínuo, inclusivo e democrático e significativo.

#### 4 Considerações finais



As tessituras aqui realizadas revelam que o Plano de Formação Continuada (Anual), no contexto das atividades remotas, é condição básica para apoiar professores e gestores diante das inúmeras complexidades advindas com a pandemia causada pela Covid-19. Ouvi-los e buscar fazer o levantamento das temáticas que mais lhes são necessárias no tempo presente é indispensável para que tenhamos a vivência de um processo coletivo, compartilhado e sustentável.

9 O Plano de Formação Continuada (Anual), no contexto das atividades remotas é sinônimo de luta e resistência. Mesmo que tantas situações tenham sido impostas por decreto, os processos formativos precisam percorrer um caminho contrário ao da imposição. Portanto, uma rede de apoio que se faz na coletividade com os nossos pares, despida de algumas certezas, mas revestida de esperança, desejo e transformação, corroboram para a boa qualidade do ensino e aprendizagem em tempos de educação remota.

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Editora Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAM, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Portal da Legislação. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BARROS, C. C. A.; SOUZA, A. da S.; DUTRA, F. D.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. de.; FONTENELE, I. S. . Fazer docente em tempos de ensino remoto: como isso acontece?. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GAUTHIER, Clermont; [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORN, Michael B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-32.

SILVA, Marilda da. **Controvérsias em didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação escolar, limites e possibilidades**. Série Ideias n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

<sup>i</sup> **Talita Almeida Rodrigues**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8867-1532>

Universidade Federal do Ceará

Mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui MBA em Gestão, Empreendedorismo e Marketing pela PUC/RS e está cursando MBA em Gestão avançada de Pessoas pela UNI7. Atualmente, está na gestão pedagógica de uma rede de escolas privadas. É docente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no curso de Pedagogia pela UFC.

Contribuição de autoria: Responsável pela orientação da escrita deste artigo e pela pesquisa dos materiais para compor as referências bibliográficas deste estudo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9109350905920174>

E-mail: [talitarodrigues.fp@gmail.com](mailto:talitarodrigues.fp@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Maria Nerice dos Santos Pinheiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1778-0827>

Universidade Federal do Ceará

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela UniChristus. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Estácio. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atua como professora formadora ministrando disciplinas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no curso de Pedagogia pela UFC.

Contribuição de autoria: Responsável pela escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356123052016098>

E-mail: [nematu@gmail.com](mailto:nematu@gmail.com)

<sup>iii</sup> **Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4871-7639>

Faculdades CECAP e FACEM

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Formação do Gestor Escolar e em Gestão e Avaliação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora do Ensino Superior nas Faculdades CECAP e FACEM e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Didática e Formação Docente (GEPED).

Contribuição de autoria: Responsável pela revisão do conteúdo textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3163390099909483>

E-mail: [dedeusaurilene@gmail.com](mailto:dedeusaurilene@gmail.com)

**Editora responsável:** Karla Colares Vasconcelos

---

**Como citar este artigo (ABNT):**

RODRIGUES, Talita Almeida; PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

