

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO CIENTÍFICO: EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA - UNIPAMPA

Mauren Lúcia Braga de Araujo <sup>1</sup>  
Diego de Matos Noronha <sup>2</sup>  
Zuleyka da Silva Duarte <sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência formativa desenvolvida no Subprojeto PIBID Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), fundamentada em princípios freireanos e orientada por uma perspectiva crítica de formação docente. O foco central foi a articulação entre formação inicial e letramento científico, compreendido como capacidade de ler, interpretar, produzir e socializar conhecimentos ancorados na realidade concreta da escola pública. O objetivo aqui foi analisar como a imersão prolongada na escola pública, aliada ao estudo teórico-epistemológico crítico e à produção acadêmica, contribui para a constituição de professores de Educação Física com sensibilidade social e postura investigativa. Participaram 48 bolsistas de iniciação à docência, seis professores da educação básica e oito docentes da educação superior, em atuação colaborativa ao longo de 12 meses em sete escolas públicas da região. As ações envolveram: (1) estudo sistemático de textos teórico-epistemológicos de matriz crítica; (2) oficinas formativas com coerência teórica e metodológica; (3) produção textual reflexiva baseada nas experiências de docência; e (4) permanência contínua nas escolas por 12 meses, favorecendo amplo contato com a realidade educacional (5) desenvolvimento de projetos/oficinas de acordo com a realidade das escolas. Observou-se o fortalecimento do letramento científico por meio da problematização da realidade, da publicação e apresentação de trabalhos acadêmicos, bem como o desenvolvimento de sensibilidade social e capacidade de problematização da escola pública. A vivência prolongada possibilitou compreender contradições estruturais da docência e tensionar práticas naturalizadas na Educação Física escolar. Destacam-se a prevalência da monocultura esportiva, a colonização da cultura corporal por referenciais hegemônicos e a biologização/medicalização da saúde, que demandam enfrentamento prático. A experiência evidencia que a formação docente crítica, ancorada na realidade e sustentada por princípios freireanos, potencializa o letramento científico e contribui para a formação de professores comprometidos com a transformação da escola pública..

**Palavras-chave:** Formação Docente, PIBID, Letramento Científico, Educação Física, Escola.

### INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores no Brasil, especialmente no campo da Educação Física, exige reconhecer que esse processo se desenvolve em meio a disputas de projetos societários, de concepções de conhecimento e de sentidos atribuídos à escola pública. Nessa direção, formar professores não significa apenas desenvolver competências técnicas para a condução de aulas, mas constituir sujeitos históricos capazes de compreender criticamente a

1 Professora da Universidade Federal do Pampa -UNIPAMPA, [maurenaraujo@unipampa.edu.br](mailto:maurenaraujo@unipampa.edu.br)

2 Doutorando em Educação em Ciências - UNIPAMPA, [diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br](mailto:diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br)

3 Professora da Universidade Federal do Pampa -UNIPAMPA, [zuleykaduarte@unipampa.edu.br](mailto:zuleykaduarte@unipampa.edu.br)



realidade e intervir sobre ela. A docência, portanto, não pode ser reduzida à execução de métodos; ela se inscreve no campo das mediações políticas, éticas e epistemológicas que conformam a prática educativa.

Paulo Freire sustenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção (Freire, 1996). Tal formulação desloca o sentido da formação docente para uma prática dialógica, investigativa e comprometida com a transformação social. Ao mesmo tempo, impõe um desafio analítico importante quando se mobiliza a noção de letramento científico. Se, por um lado, essa noção pode ampliar a capacidade de leitura, interpretação, produção e socialização do conhecimento, por outro, ela se torna contraditória quando reduzida ao domínio da linguagem científica como repertório neutro, universal e superior aos saberes produzidos na experiência social. Sustentar o letramento científico em Paulo Freire, portanto, exige recusar tanto a educação bancária quanto a absolutização da ciência como forma única e legítima de conhecer.

Essa problematização é especialmente relevante na Educação Física escolar, área historicamente atravessada por disputas em torno da hegemonia esportiva, da biologização da saúde e da subordinação da cultura corporal a referenciais normativos e medicalizantes. Bracht (1999) evidencia que as teorias pedagógicas da área expressam projetos distintos de formação humana, enquanto Bossle (2002) destaca que o planejamento pedagógico precisa ser compreendido como prática reflexiva e coletiva, e não como mera organização de atividades. Nessa mesma direção, Araújo e Maldonado (2021) problematizam a redução da saúde a perspectivas individualizantes, defendendo uma compreensão socialmente referenciada da Educação Física escolar.

A contribuição de Araújo (2020) é decisiva para esse debate, ao demonstrar, em etnografia crítica realizada no ensino médio de uma escola pública de Uruguaiana-RS, que a pergunta “a saúde de quem?” desestabiliza concepções universalizantes e evidencia como discursos de saúde podem operar como mecanismos de normatização dos corpos e silenciamento das condições sociais concretas dos estudantes. Inserida na formação inicial, essa discussão amplia o horizonte do letramento científico, pois desloca o foco da repetição de conceitos para a análise crítica dos regimes de verdade que organizam a produção do conhecimento sobre corpo, saúde e escola.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) afirma que a escola cumpre função social vinculada à mediação do conhecimento historicamente sistematizado, condição necessária para a apropriação crítica da realidade. Pimenta (1999), por sua vez, compreende a docência como atividade constituída na articulação entre saberes da experiência, saberes pedagógicos e



saberes teóricos, reafirmando que a reflexão crítica é eixo estruturante da identidade profissional. Já Brandão (1995) permite compreender a educação como prática cultural, situada em relações históricas concretas, o que reforça a necessidade de uma formação comprometida com os sujeitos e com os contextos em que a escola se materializa.

É nesse horizonte que o Subprojeto PIBID Educação Física da UNIPAMPA se torna um espaço fértil para analisar a relação entre inserção na escola pública, formação crítica e letramento científico. Mais do que contabilizar produções acadêmicas, interessa compreender que tipo de relação com o conhecimento se constitui quando licenciandos passam a ler a escola como totalidade contraditória, escrevem sobre ela e tensionam as práticas naturalizadas que a atravessam. Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar como a imersão prolongada na escola pública, articulada ao letramento científico e à formação teórico-epistemológica crítica, contribui para a formação inicial de professores de Educação Física comprometidos com a transformação da realidade educacional.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter formativo e interpretativo, orientada por uma perspectiva crítico-dialética. A escolha desse enfoque decorre da compreensão de que a realidade educacional não se apresenta como dado imediato, homogêneo e transparente, mas como síntese provisória de múltiplas determinações e contradições históricas. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa permite apreender significados, práticas e relações sociais em sua complexidade, aspecto fundamental quando se busca compreender processos formativos vividos por sujeitos em contextos concretos.

No plano dos procedimentos, o estudo aproxima-se do estudo de campo e da sistematização de experiência, uma vez que analisa práticas desenvolvidas no interior do Subprojeto PIBID Educação Física da UNIPAMPA em sua materialidade cotidiana, sem manipulação experimental das condições observadas (Gil, 2008). O campo empírico envolveu 48 bolsistas de iniciação à docência, seis professores da educação básica e oito docentes da educação superior, distribuídos em sete escolas públicas da região, ao longo de doze meses de inserção sistemática.

As ações formativas analisadas compreenderam: a) estudo sistemático de textos teórico-epistemológicos de matriz crítica; b) oficinas formativas com coerência teórica e metodológica; c) elaboração de produções textuais reflexivas ancoradas nas experiências de docência; d) permanência continuada nas escolas durante doze meses; e) desenvolvimento de



projetos e oficinas de acordo com as demandas e contradições identificadas em cada contexto escolar. Tais ações não foram tomadas como atividades isoladas, mas como mediações de um processo formativo orientado pela articulação entre teoria, prática e produção de conhecimento.

O corpus analítico foi constituído por diários de campo, produções textuais reflexivas e registros acadêmicos produzidos no decurso do subprojeto. Os diários de campo permitiram registrar acontecimentos, percepções e tensionamentos vividos na inserção escolar; as produções textuais possibilitaram observar o movimento de elaboração crítica da experiência; e os registros acadêmicos, como resumos, artigos e apresentações em eventos, evidenciaram a inserção dos licenciandos em práticas de socialização do conhecimento. Por se tratar de investigação voltada à compreensão do processo formativo coletivo, as análises preservam a identidade dos participantes e concentram-se nas regularidades e tensões emergentes do conjunto do material.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, nos termos de Bardin (2011), articulada à leitura crítico-dialética do material. Foram desenvolvidas três etapas: pré-análise e organização do corpus; leitura exaustiva e codificação dos núcleos de sentido recorrentes; e construção de categorias analíticas capazes de expressar não apenas repetições temáticas, mas contradições formativas. Esse procedimento permitiu compreender que as categorias não emergem como classificações neutras, mas como sínteses analíticas de movimentos, permanências, rupturas e disputas observadas no processo de formação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente crítica pressupõe compreender o professor como sujeito histórico que se constitui na relação com o mundo, com os outros e com o conhecimento. Em Freire (1987), a educação é prática de liberdade na medida em que se organiza a partir do diálogo, da problematização e da consciência das condições concretas de existência. Por isso, a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo (Freire, 1989). Quando essa chave é transposta para o debate sobre letramento científico, desloca-se o foco de um simples domínio técnico da linguagem da ciência para uma prática social de interpretação, questionamento e intervenção sobre a realidade.

No campo educacional, o debate sobre alfabetização e letramento científico tem evidenciado que a apropriação de conhecimentos científicos não pode ser reduzida à memorização de conceitos ou à reprodução de procedimentos. Sasseron e Carvalho (2011)



mostram que a alfabetização científica envolve a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas por conhecimentos científicos, enquanto Lorenzetti e Delizoicov (2001) defendem que tal processo precisa contribuir para a leitura crítica do cotidiano. Entretanto, quando essas formulações são tomadas de maneira despolitizada, corre-se o risco de converter o letramento científico em estratégia de adaptação dos sujeitos à racionalidade científico-tecnológica dominante. É precisamente nesse ponto que a interlocução com Freire se torna exigente: não basta aproximar vocabulários; é necessário tensionar os fundamentos epistemológicos e políticos da própria noção de ciência mobilizada na formação.

Pimenta (1999) reforça que a identidade docente se constrói na articulação entre diferentes saberes e que o professor produz conhecimento ao refletir criticamente sobre a própria prática. Saviani (2008), por sua vez, insiste na centralidade da escola como mediação do saber sistematizado, recusando tanto o espontaneísmo quanto o tecnicismo. Essas formulações permitem compreender que uma formação crítica não abdica do conhecimento científico, mas tampouco o absolutiza; ela o reinscreve no interior de um projeto formativo comprometido com a emancipação humana e com a leitura histórica da realidade.

Na Educação Física, essa discussão assume especificidade própria. Bracht (1999) critica a hegemonia de modelos que subordinam a área ao rendimento esportivo, ao biologicismo e ao funcionalismo pedagógico. Bossle (2002) acrescenta que o planejamento de ensino é prática de elaboração coletiva e reflexiva, o que exige do professor capacidade de analisar contextos, finalidades e conteúdos. Já Araújo e Maldonado (2021) problematizam a saúde como categoria frequentemente capturada por discursos individualizantes e moralizantes. Essa crítica é aprofundada por Araújo (2020), cuja etnografia evidencia como a Educação Física escolar pode reproduzir sentidos normativos de saúde que invisibilizam desigualdades, precariedades e experiências juvenis concretas. Assim, ao discutir letramento científico na formação docente em Educação Física, torna-se necessário perguntar não apenas “que conhecimentos científicos circulam?”, mas “a serviço de que projeto de formação e de que concepção de saúde, corpo e escola esses conhecimentos são mobilizados?”

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção das categorias analíticas não se constituiu como etapa meramente técnica de organização do material empírico, mas como movimento interpretativo entre registros produzidos, experiência vivida na escola pública e referencial crítico que orienta o estudo. A análise de conteúdo foi assumida, portanto, como mediação capaz de desvelar contradições, e



não como procedimento neutro de classificação. A leitura reiterada dos diários de campo, das produções textuais e dos registros acadêmicos permitiu identificar núcleos de sentido que, mais do que se repetirem, entravam em tensão entre si, evidenciando processos formativos em disputa.

### Quadro 1 – Categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos

<b>Categoria</b>	<b>Descrição analítica</b>	<b>Indicadores empíricos</b>
Letramento científico como prática de conscientização	Produção de conhecimento a partir da realidade escolar, articulando leitura de mundo, escrita acadêmica e socialização do saber.	Produção de artigos e resumos, participação em eventos, escrita reflexiva crítica, formulação de problemas de pesquisa.
Sensibilidade social e desvelamento da realidade escolar	Compreensão das contradições da escola pública e das condições concretas de vida e escolarização dos sujeitos.	Relatos sobre desigualdades, precariedade estrutural, heterogeneidade das turmas e tensões do cotidiano docente.
Tensionamento das práticas hegemônicas e das condições de trabalho docente	Questionamento da monocultura esportiva, da biologização da saúde e dos limites impostos pela regulação contemporânea da docência.	Críticas à centralidade do esporte, à medicalização da saúde, aos controles curriculares e às restrições à autonomia pedagógica.

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira categoria, letramento científico como prática de conscientização, indica um deslocamento importante na relação dos bolsistas com a produção acadêmica. Os registros mostram que a escrita de resumos, artigos e relatos de experiência deixou de ser percebida apenas como exigência institucional e passou a ser compreendida como modo de ler a escola, formular problemas e socializar conhecimento. Nessa direção, o letramento científico não se resume ao manejo formal de normas e gêneros acadêmicos, mas se aproxima da leitura de mundo freireana, na qual conhecer significa problematizar. Esse achado qualifica o debate porque explicita que a sustentação freireana do letramento científico só se realiza quando a escrita acadêmica emerge da realidade concreta, e não quando opera como mera adaptação à linguagem legitimada da ciência.

Ao mesmo tempo, os dados permitiram evidenciar uma contradição analítica central. Em alguns momentos do percurso formativo, o termo letramento científico apareceu associado à ideia de aprimoramento técnico da escrita e de ingresso dos bolsistas em circuitos



de publicação. Embora esse movimento seja relevante, ele se torna insuficiente quando não problematiza as relações de poder implicadas na produção do conhecimento. Sustentar o letramento científico em Freire exige reconhecer que ciência não é instância neutra, e que a formação docente precisa interrogar quem produz conhecimento, com quais interesses e a partir de quais critérios de legitimidade. Nesse sentido, a experiência do PIBID mostrou-se fecunda justamente quando articulou produção acadêmica e leitura crítica da escola, e menos potente quando a dimensão científica correu o risco de se reduzir ao domínio da forma.

A segunda categoria, sensibilidade social e desvelamento da realidade escolar, revela que a inserção prolongada na escola pública produziu deslocamentos na forma como os licenciandos percebiam a docência. Os relatos indicaram rompimento gradual com visões idealizadas da escola e maior compreensão de sua condição histórica como espaço atravessado por desigualdades, precariedades e resistências. As narrativas sobre infraestrutura limitada, múltiplas demandas dirigidas aos professores e heterogeneidade das trajetórias estudantis fizeram com que a escola deixasse de ser tomada como cenário abstrato de aplicação de métodos e passasse a ser lida como realidade contraditória, que interpela a formação e exige posicionamento ético-político.

Esse resultado dialoga com Oliveira (2004) e Hypolito (2010), que analisam os processos de intensificação e precarização do trabalho docente no Brasil. Também se aproxima de dados recentes do Anuário Brasileiro da Educação Básica, que reafirmam o aumento da complexificação das demandas escolares (Todos Pela Educação, 2023). Contudo, a contribuição específica deste estudo está em mostrar que a sensibilidade social, por si só, não basta. Quando não articulada à análise estrutural das condições que produzem desigualdades, ela pode ser capturada por um discurso apenas moral de empatia. A potência formativa do PIBID apareceu, nesse caso, na capacidade de converter sensibilização em problematização, isto é, de transformar o impacto subjetivo da vivência escolar em elaboração crítica.

A terceira categoria, tensionamento das práticas hegemônicas e das condições de trabalho docente, expressa de forma mais nítida o encontro entre formação crítica e limites objetivos da atuação pedagógica. Os bolsistas passaram a questionar a monocultura esportiva, a centralidade do rendimento e a biologização da saúde, reconhecendo que tais perspectivas restringem a compreensão da cultura corporal e empobrecem o sentido educativo da área. Nesse ponto, a interlocução com Araújo (2020) mostrou-se especialmente produtiva, pois a tese evidencia que discursos escolares sobre saúde podem funcionar como tecnologias de normalização dos corpos, deslocando a atenção das condições concretas de vida dos



estudantes para a responsabilização individual dos sujeitos. Ao incorporarem esse debate, os licenciandos ampliaram a crítica às práticas naturalizadas e passaram a interrogar a própria produção dos objetos de ensino da Educação Física.

Entretanto, a análise também demonstrou que o avanço da reflexão crítica se choca com condições estruturais que extrapolam o âmbito estritamente pedagógico. Políticas curriculares padronizadas, materiais apostilados, monitoramento por plataformas e avaliações externas produzem um cenário de regulação crescente da docência. Ball (2012) denomina esse fenômeno de performatividade, isto é, um conjunto de tecnologias de controle que converte o trabalho pedagógico em metas, indicadores e resultados comparáveis. À luz dos dados analisados, essa discussão ganha densidade: forma-se o professor para a autonomia crítica em um contexto que frequentemente restringe sua autonomia real. A contradição não invalida a formação crítica, mas impõe a necessidade de compreendê-la em confronto com as condições materiais da escola e com as políticas educacionais contemporâneas.

Em síntese, os achados indicam que o PIBID potencializa o letramento científico e a formação crítica quando organiza a inserção na escola como experiência de práxis: estudo, intervenção, registro, análise e socialização do conhecimento. Sua principal força não está apenas em antecipar a entrada do licenciando na escola, mas em possibilitar que essa entrada seja pedagogicamente mediada e epistemologicamente tensionada. É nesse processo que se produzem professores mais atentos às contradições da escola pública, mais capazes de escrever sobre a própria prática e mais preparados para disputar sentidos no interior da Educação Física escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência formativa desenvolvida no Subprojeto PIBID Educação Física da UNIPAMPA permite afirmar que a formação docente crítica não resulta espontaneamente dos currículos formais, mas depende de mediações intencionais que articulem inserção qualificada na escola pública, estudo teórico consistente, problematização da realidade e produção acadêmica. Nesse processo, o letramento científico mostrou-se relevante não como repertório instrumental de escrita, mas como prática social de leitura, análise e socialização de conhecimentos produzidos a partir das contradições vividas no cotidiano escolar real.

Os resultados também evidenciam que falar em letramento científico sustentado em Paulo Freire implica enfrentar contradições epistemológicas e políticas. A principal delas



reside no risco de se mobilizar a linguagem da ciência como sinônimo de neutralidade, universalidade e superioridade, esvaziando a centralidade da leitura crítica do mundo e da historicidade dos saberes. A experiência analisada mostrou que essa tensão pode ser parcialmente superada quando a produção acadêmica emerge da escola como problema, e não como simples exigência de desempenho. Nessa chave, o letramento científico se aproxima da conscientização, pois articula investigação, escrita e intervenção.

No campo específico da Educação Física, o estudo evidencia que a crítica à monocultura esportiva, à biologização da saúde e às abordagens normativas do corpo precisa integrar a formação inicial de modo mais sistemático. A incorporação da discussão proposta por Araújo (2020) amplia esse horizonte ao revelar que a saúde, quando tratada de forma abstrata e descontextualizada, pode reforçar mecanismos de controle e culpabilização dos sujeitos. Assim, formar professores críticos exige também problematizar quais regimes de verdade orientam os conteúdos e discursos que circulam na área.

Por fim, sustenta-se que a potência formativa do PIBID convive com limites estruturais impostos pelas condições objetivas do trabalho docente e pelas políticas de regulação da escola. Não há formação crítica plenamente efetiva sem valorização profissional, autonomia pedagógica e condições dignas de trabalho. Ainda assim, experiências como a analisada demonstram que é possível construir, no interior dessas tensões, processos formativos densos, investigativos e socialmente comprometidos. Desse modo, o estudo contribui para o debate sobre formação inicial em Educação Física ao defender que a escola pública, lida criticamente, não é apenas campo de prática, mas espaço de produção de conhecimento e de disputa por projetos de educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga. A saúde de quem? Uma etnografia crítica sobre a saúde na educação física do ensino médio de uma escola pública de Uruguaiana-RS. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação cidadã e a saúde na Educação Física escolar: a humanização em tempos líquidos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 33, n. 64, 2021.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 2, p. 65-84, 2012.



BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e reestruturação produtiva: implicações na organização do trabalho pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1337-1357, 2010.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2023.

