

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR
THE COORDINATOR PEDAGOGY PERFORMANCE IN CONTINUING
EDUCATION TEACHERS IN SCHOOL SPACE**

Mauricio de Sousa¹

Resumo- Este texto apresenta um relato de experiência do coordenador pedagógico no processo de formação de professores, realizado dentro de uma unidade educacional na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Inicialmente, realizamos uma breve revisão da literatura sobre a formação de professores dentro das escolas, fundamentando-nos nas ideias de Selma Garrido Pimenta (2012), descrevendo a importância da reflexão da prática docente no locus escolar, em conjunto com as contribuições teóricas, produzidas pela Academia. Em seguida, realizamos a revisão da legislação educacional dessa rede de ensino, o que garantiu um espaço de formação, na carga horária semanal do docente, realizado pelo Coordenador Pedagógico. Por fim, apresentamos o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico em uma escola, na região sul da cidade de São Paulo, discutindo os temas da alfabetização e dos gêneros textuais na prática docente. Através desta formação, foi possível uma reflexão da prática docente e a integração dos professores da unidade escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Básica. Coordenação Pedagógica

Abstract- This paper presents an account of experience of the pedagogy coordinator in the process of teacher training, conducted within an educational unit in the Department of Education of the city São Paulo. Initially we conducted a brief review of the literature on teacher training within schools basing ourselves on the ideas of Selma Garrido Pimenta (2012), describing the importance of teaching practice reflection in the school locus, together with theoretical contributions, produced by Academy. Then we perform the review educational legislation this school system, which guaranteed a training space, the weekly workload of teachers conducted by the pedagogy coordinator. Finally, we present the work of the Educational Coordinator in a school in the southern region of city São Paulo, discussing the issues of literacy and genres in teaching practice. Through this training, a reflection of teaching practice and the integration of school teachers unity was possible.

Keywords: Continuing Education. Basic Education. Pedagogical Coordination

1. Introdução

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2002) e Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo. E-mail: sousama@ig.com.br. Endereço: Rua Rio de Janeiro, 545, apart. 33, Bairro Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul, São Paulo, CEP 09540-400. Telefone (11) 97121-8878.

A formação continuada do professor ocupa um espaço central nos debates educacionais há muito tempo. Atualmente, muito se tem discutido sobre a formação do professor no próprio local de trabalho, ou seja, no espaço escolar. Acreditamos que a escola seja um espaço de reflexão e construção de saberes (TARDIF, 2012). Este relato de experiência busca discutir como a atuação da gestão escolar pode contribuir para a formação e reflexão da prática docente.

Dessa forma, este artigo trata de minha atuação como Coordenador Pedagógico no processo de formação de professores, através das discussões coletivas, realizada numa unidade escolar municipal da cidade de São Paulo. Para melhor compreensão, este texto está dividido nas seguintes partes: algumas considerações teóricas sobre a formação continuada do professor; descrição da rede de ensino municipal da cidade de São Paulo e o processo de consolidação legal da formação do professor no espaço escolar; apresentação do trabalho desenvolvido pelos Coordenadores Pedagógicos na formação dos professores e, por fim, algumas considerações finais acerca da formação continuada na escola.

2. Breve consideração acerca da formação dos professores nas escolas

Na literatura educacional, temos uma ampla discussão sobre a formação continuada dos professores na escola, e entre os diversos estudos destacamos: Nóvoa (1992), Imbernón (2011), Alarcão (1996), Pimenta e Ghedin (2012) e Tardif (2012). Atualmente, tem sido aprofundada a crítica à formação docente, principalmente através de cursos, seminários, palestras, etc, atividades desvinculadas do contexto escolar, como descreve Abreu:

A formação continuada passou a ser muito estudada. Um dos resultados desse processo é a constatação de que os programas deste tipo de formação vinham repetindo em ações pouco eficientes, em parte por seu caráter esporádico e porque, geralmente, não mantinham vínculo direto com o cotidiano profissional, estando focadas em prescrições que não davam conta da complexidade do trabalho docente. Um outro aspecto crítico... encontra-se na ênfase dada ao desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para o fazer docente e, de forma rara, as iniciativas apoiavam no “saber da experiência” do professor. (ABREU, 2006, p. 30-31)

Diante desse fato, a formação no espaço escolar passou a ser um dos caminhos para o trabalho docente. Nesse sentido, no conceito de professor reflexivo, defendido por Donald Schön, a formação continuada do professor deve ser realizada na prática, ou seja, apenas a reflexão da prática, permite avanços nos desafios encarados diariamente pelo professor na ação de ensinar. Segundo Pimenta, “encontramos em Schön uma forte valorização da prática

na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às novas situações, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2012, p. 24).

Pimenta afirma que “ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazer frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.” (idem, p. 25).

Ou seja, a concepção do professor reflexivo caminha na direção de que a escola também é um espaço onde é possível avançar na formação continuada do professor, além das universidades, consultorias ou assessorias.

Entretanto, temos que ter claro que não é apenas na reflexão da ação e consequente negação do saber acadêmico que a formação contínua promoverá a melhoria da atuação do docente em sala de aula. Entendemos que devemos:

Formar um professor como profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Dessa forma, a formação contínua do professor faz sentido quando ele reflete sobre sua prática, mas sempre fundamentado na teoria. Ou seja, o professor é capaz de produzir saberes que são específicos a sua prática, promovendo novas discussões teóricas e práticas (TARDIFF, 2012).

Este breve relato de experiência procura apresentar como os professores de uma unidade escolar, na maior rede de educação municipal do país, são capazes de refletir sobre sua própria prática, considerando como essencial o fundamento teórico.

3. Caracterização da rede municipal de ensino de São Paulo e a formação dos professores nas unidades escolares

A cidade de São Paulo apresenta o maior sistema de ensino municipal do país, atendendo alunos nas seguintes modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Atualmente, a Prefeitura Municipal de São Paulo em parceria com o governo federal, também vem atuando na educação superior, com a instalação de polos da UAB (Universidade Aberta do Brasil), oferecendo cursos superiores, e da UNICEU (Universidade no Centro Educacional Unificado), com pós-graduação para professores da própria rede e pessoas da comunidade.

De acordo com os últimos dados da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SMESP), o sistema de ensino é composto por:

- 919.785 alunos, representando 8,2% dos 11 milhões de habitantes do município.
- 1478 escolas, sendo 547 escolas de ensino fundamental, oito escolas de ensino médio e 931 escolas de educação infantil, além de 362 creches indiretas, administradas por entidades conveniadas e 1625 convênios para atendimento da educação infantil.
- 83.800 funcionários, sendo cerca de 49.000 educadores.

Para administrar toda essa rede de ensino, existem treze Diretorias Regionais de Educação, que atuam diretamente nas escolas, e tem a função de estabelecer a relação entre a SMESP e as unidades escolares na implementação das políticas públicas educacionais.

As escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo têm a Gestão Escolar composta dos seguintes cargos: um Diretor, dois Assistentes de Direção e dois Coordenadores Pedagógicos. Na estrutura da SMESP a gestão escolar é responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento do projeto pedagógico da Unidade Escolar. Entretanto, a gestão pedagógica da escola, desde a proposição, o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto pedagógico fica sob a responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos. Cabe à Direção Escolar a gerência maior dos aspectos administrativos e financeiros, com vista ao suporte do desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Essa “divisão do trabalho”, pedagógico e administrativo, ainda é predominante nas escolas públicas, mesmo com as críticas a essa concepção tecnicista da educação, como descreve Paro:

Se o administrativo é a boa mediação para realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. (PARO, 2015, p. 25)

Porém, o papel pedagógico nas escolas ainda está centrado na figura do Coordenador, que além da condução de todo o projeto pedagógico, é responsável pela formação dos professores nas unidades escolares.

A formação nas unidades escolares na rede municipal de ensino de São Paulo teve início no governo Luiza Erundina (1989-1992), com o então secretário de educação, Paulo Freire, sendo substituído depois pelo professor Mário Sérgio Cortella. Naquele momento, a rede estava em um grande processo de transformação pedagógica, que ficou conhecido como

Movimento de Reorganização Curricular. As escolas que desenvolviam o projeto de interdisciplinaridade, proposto pela SMESP, possibilitaram que a jornada do professor fosse estendida, para melhor elaboração do trabalho pedagógico. A ampliação da jornada do professor previa a discussão e compreensão dos problemas da comunidade na qual a escola estava inserida e, a partir daí, a construção de forma coletiva pelos professores pedagógicos de caráter interdisciplinar (TORREZ et al. 2002).

Foi durante o governo Paulo Maluf (1993-1996) que a formação do professor no local de trabalho foi regulamentada, pela Portaria 2.083, de abril de 1994, definindo os Projetos Estratégicos de Ação (PEA) (BELTRAN, 2012). Através da Portaria, já não se falava apenas em trabalho coletivo dos professores, mas na constituição de projetos pedagógicos específicos para o desenvolvimento e melhoria dos projetos das unidades escolares. É importante ressaltar que a constituição do PEA estava afinada diretamente com a concepção de Qualidade Total, propagada pela gestão municipal daquela época. (BELTRAN, 2012; CHAPPAZ e BORN, 2013).

Com diferentes gestões municipais o PEA foi sendo modificado, com o passar do tempo, mas seu caráter de espaço de formação para os professores, nas unidades escolares, foi garantido e atualmente o PEA é regulamentado pela Portaria 901/14 (SÃO PAULO, 2014), a qual estabelece que cabe ao Coordenador Pedagógico, juntamente com os professores e a gestão escolar, elaborar um projeto de formação de acordo com as necessidades pedagógicas, visando a melhoria do projeto pedagógico da unidade escolar.

A participação nesa formação é obrigatória e remunerada, para todos os professores que tem uma jornada de 40 horas-aula semanais, sendo esta carga horária dividida da seguinte maneira: 25 horas-aula em sala de aula e 15 horas-aula para formação e atividades pedagógicas. Dessas 15 horas-aula, quatro são destinadas a formação coletiva, através do PEA, e as demais são destinadas ao planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula. A participação do PEA também é considerada para fins de evolução funcional.

Os professores que têm uma jornada inferior a 40 horas-aula podem participar do PEA, sem serem remunerados, gerando uma pontuação para fins de evolução funcional.

Mediante este breve histórico, podemos perceber que houve todo um processo de construção histórica para a consolidação da formação do professor dentro das unidades escolares. Da mesma forma, a formação dos Coordenadores Pedagógicos é realizada pelas Diretorias Regionais de Ensino, com a finalidade de qualificar este trabalho de formação.

Assim, a cada novo programa ou reorganização curricular os Coordenadores Pedagógicos passam por formação, para que haja uma implementação mais efetiva das políticas educacionais nas escolas.

4. Relato da formação de professores em uma escola municipal de São Paulo

Após essa breve descrição do processo, com a consolidação e legalização da formação do professor nas unidades escolares da rede municipal de São Paulo, através do PEA, passamos a descrever uma experiência de formação desenvolvida em uma unidade escolar no ano de 2014.

A escola em questão está situada na periferia da zona sul de São Paulo. Conta com 21 salas, sendo 12 turmas de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) ciclo I e 12 turmas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Os alunos moram no entorno da escola e apresentam uma realidade marcada pelo escasso acesso à leitura e ao lazer, e pais e mães, na grande maioria, com baixa escolaridade.

A escola conta com cinquenta professores, todos com ensino superior completo. Há uma baixa rotatividade de docentes na escola e a média de permanência dos professores na Unidade é de cerca de cinco anos. Aproximadamente metade desses professores tem jornada de trabalho de 40 horas-aula, e os demais docentes têm jornada de trabalho de 30 horas-aula. Destacamos que a maioria dos professores do ciclo II tem acúmulo de cargos.

No ano de 2014, participaram do PEA 35 professores, sendo 12 do ensino fundamental I e 23 do ensino fundamental II. Esse ano foi bem atípico, pois oito professores que não são obrigados a participar da formação, se inscreveram no projeto.

Para o desenvolvimento do PEA utilizamos diversos espaços da escola como: sala de vídeo, sala de leitura, sala de aula e brinquedoteca. A diversificação de espaços possibilitou que alguns professores que estavam iniciando seu trabalho na escola a conhecessem e percebessem possibilidades de utilização desses espaços, com os alunos.

O desafio do PEA era pensar numa formação pedagógica que permitisse reflexão, aprendizagem e integração dos professores do ensino fundamental I e II. De forma coletiva, os professores e a coordenação pedagógica chegaram ao consenso de que deveríamos discutir no PEA a prática da alfabetização e letramento, nas diversas áreas do conhecimento. Com isso, não pretendíamos apenas uma discussão teórica, mas a reflexão da prática docente na escola, em especial como se dava o processo de alfabetização e letramento.

A dinâmica utilizada para o desenvolvimento do tema foi a seguinte: os Coordenadores Pedagógicos traziam artigos acadêmicos, capítulos de livros e vídeos sobre a questão da alfabetização e letramento, nas diversas áreas do conhecimento. Após a discussão teórica, os professores buscavam, em suas práticas, apresentar para os demais como se desenvolvia a leitura em sala de aula. Para essa apresentação traziam o caderno do aluno, atividades desenvolvidas e o material didático utilizado em sala de aula, em especial os produzidos pela SMESP.

Em virtude da riqueza das discussões apresentamos aqui duas propostas de atividades desenvolvidas durante essa formação. A primeira discorre sobre como se realizam as sondagens dos alunos no ensino fundamental I, e a segunda, uma discussão sobre os gêneros textuais que devem ser desenvolvidos pelos professores durante todo o ensino fundamental, conforme o currículo determinado pela SMESP para o ensino da língua portuguesa (nas esferas escrita e oral).

Com relação à alfabetização, inicialmente os Coordenadores Pedagógicos utilizaram um artigo da professora Magda Soares (2004) e realizaram uma recuperação histórica da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2006). Por fim, apresentaram as teorias da psicogênese da escrita, de Emília Ferrero e Ana Teberosky (1999).

Após a discussão, as professoras de ensino fundamental I apresentaram as atividades que desenvolvem em sala de aula para auxiliar o avanço das crianças nas hipóteses de escrita. Trouxeram exemplos de como realizavam as sondagens e como entendem o processo de alfabetização e letramento. Nesse momento, as professoras, em duplas, apresentavam as atividades para os demais professores. O que chamou muito a atenção de todos foram os pontos de divergências e confluências sobre o que era alfabetização e letramento, para os professores.

Após a apresentação e a discussão, podemos destacar alguns pontos principais da visão dos professores sobre letramento e alfabetização, naquele momento:

- A maioria dos professores do ensino fundamental II não tinha conhecimento de como o processo de alfabetização ocorria na escola. Muitos traziam a ideia da cartilha, usada no passado, e acreditavam que a alfabetização era realizada com letra cursiva.
- As hipóteses de escrita e a realização das sondagens não eram bem claras, teórica e metodologicamente, para alguns professores do ensino fundamental I, provocando divergências na classificação dos alunos, dentro das hipóteses de escrita.

- O trabalho com o letramento em sala de aula, realizado pelas professoras do ensino fundamental I (naquele ano apenas mulheres atuavam nessas séries/anos), resumia-se à leitura de uma parlenda, conto ou lenda. A compreensão dos textos lidos não gerava atividades escritas, ficando apenas na oralidade.

- Surgiu um novo conflito sobre o que é ser alfabetizado. Para os professores do ensino fundamental II, é necessário que o aluno, além de saber ler e escrever, também compreenda um texto.

- Entretanto, algumas professoras do ensino fundamental I enxergavam como suficiente apenas o domínio da escrita. A comprovação se dava a partir da sondagem realizada com o aluno.

Em relação à segunda atividade desenvolvida durante o PEA daquele ano, realizamos uma reflexão sobre os gêneros textuais, partindo do material didático elaborado pela SMESP, para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa (esse material também existe para as disciplinas de Matemática e Ciências), que é utilizado pelos alunos do 1º ao 9º ano. São os chamados Cadernos de Apoio e Aprendizagem e trazem algumas sequências didáticas para a aprendizagem de um gênero.

Para a discussão do que é gênero textual, inicialmente utilizamos as definições de gêneros textuais e esferas de circulação, contidas no material didático (SME, 2010). Em seguida, as professoras de Língua Portuguesa realizaram uma breve apresentação sobre os gêneros textuais. Após essa apresentação, os Coordenadores Pedagógicos lançaram as seguintes questões para debate e pesquisa: Os gêneros textuais podem ser desenvolvidos por todas as disciplinas?; O livro didático poderia contribuir para o conhecimento dos gêneros textuais, pelos alunos?; O letramento é apenas uma “obrigação” do professor de Língua Portuguesa?.

Com essas questões os professores, por áreas de conhecimento, passaram a pesquisar sobre as características dos gêneros textuais e os diferentes portadores. Os professores de cada disciplina, utilizando principalmente o livro didático de sua matéria, mostraram que os diferentes gêneros textuais estão presentes nesse material, bastando um olhar atento para desenvolver atividades com foco na aprendizagem dos gêneros textuais. Ressaltaram que os livros didáticos também apresentam diferentes gêneros textuais, mas em suportes diferentes do original. Nos livros de História e Ciências, por exemplo, temos várias entrevistas com pesquisadores, que foram reproduzidas de jornais e revistas.

O desenvolvimento desta atividade de formação no PEA possibilitou as seguintes reflexões, pelos professores:

- Os gêneros textuais podem ser trabalhados por todos os professores não sendo exclusividade do professor de Língua Portuguesa.
- O professor pode ter um novo olhar para o livro didático, ou seja, expandir as possibilidades de utilização desse material.
- Trazer novos suportes para a sala de aula. Exemplo: o livro didático de ciências cita uma passagem do livro “Vinte mil léguas submarinas”, de Julio Verne, o professor pode pegar o livro na sala de leitura e apresentar toda a obra ao aluno, despertando o interesse pela leitura.

Podemos perceber, através da descrição sucinta, que as atividades de formação desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos, durante o PEA, possibilitaram a troca de experiências, a integração e uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos desenvolvidos na escola.

5. Considerações Finais

Através deste breve relato da experiência de minha atuação como Coordenador Pedagógico em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, entendemos que podemos contribuir para o debate da formação do professor no lócus da escola. Acreditamos que as atividades descritas durante o desenvolvimento do PEA possibilitaram aos professores uma reflexão sobre o próprio trabalho e o conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos outros professores.

Podemos considerar a integração entre os professores como um dos grandes avanços, nessa unidade escolar. Acreditava-se que existia um projeto pedagógico único na escola; porém, como essa unicidade realmente existia, se os professores não conheciam o trabalho pedagógico, uns dos outros, desenvolvido na própria escola, a exemplo: o processo de alfabetização e letramento realizado pelos professores do ensino fundamental I.

Da mesma forma, como os professores poderiam fazer uma crítica ou enxergar novos caminhos de intervenção sobre o material pedagógico utilizado pelos alunos, se não aprofundassem o conhecimento teórico sobre o tema?

Terminamos este texto com a indagação proposta por Ghedin:

Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no

nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo. (GHEDIN, 2012, p. 170)

Bibliografia

- ABREU, Monica Cristina dos Santos. **Formação Continuada: uma reflexão sobre a resignificação da prática docente**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2006.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- BELTRAN, Ana Carolina. **Projetos Especiais de Ação; um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 2012, p. 278.
- CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira e BORN, Bárbara Barbosa. Influências na constituição do currículo oficial na rede municipal de ensino de São Paulo. In. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, 2013, junho, v.3, n.2. p. 187-208
- FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Evolução da Escrita. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- GHEDIN, Evandro. “Professor reflexivo: da alienação da técnica á autonomia da crítica”. In. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, P. 148 -173.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional; formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, 2006.
- NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** . São Paulo: Cortez, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. “Professor reflexivo: construindo uma crítica” In. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- SÃO PAULO (Município). **Portaria no. 901, de 24 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre os projetos Especiais de Ação- PEAs. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/DOC_NOTICIAS/PORTARIA_901_PEA.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2016.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SMESP). **Caderno de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa-** Programa ler e escrever e Orientações Curriculares. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- TORRES, C.A.; O’CADIZ, M.D.P.; WONG,P.L. **Educação e Democracia a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2002.