

Saberes docentes e suas correlações na educação básica durante o ensino remoto emergencial

Teacher's knowledge and its correlations in basic education during emergency remote teaching

Rozevania Valadares de Meneses César

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos

Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe

Tobias Barreto-Sergipe-Brasil

Resumo

Este artigo é resultado de reflexões sobre os saberes docentes na educação básica, no contexto do ensino remoto emergencial, considerando as práticas pedagógicas imbricadas com as interfaces digitais. Assim, pretende-se, com este trabalho, discorrer sobre os saberes mobilizados, com vistas a refletir sobre suas correlações nas práticas pedagógicas. Trata-se de um Estudo de Caso realizado com cinco professores de uma escola pública sergipana, por meio de entrevista aberta e relato de experiência. Os resultados apontam que, em tempos de incerteza, os saberes docentes dialogam entre si, efetivando sua convergência. Nesse processo, devido a sua condição aprendente com as interfaces digitais, vivenciaram *fazeressaberes* em imersão, experiência que contribuiu para sua autoformação, ao tempo em que enfrentaram cotidianamente desafios nas dimensões pedagógicas, digitais e pessoais.

Palavras-chave: Saberes docentes; Ensino remoto emergencial; Interfaces digitais.

Abstract

This article is the result of reflections about teachers' knowledge in basic education, in the context of emergency remote teaching, considering the pedagogical practices imbricated with digital interfaces. Thus, the purpose of this work is to discuss the knowledge mobilized, in order to reflect on its correlations in pedagogical practices. This is a case study carried out with five teachers of a public school in Sergipe, through an open interview and an experience report. The results show that, in times of uncertainty, teachers' knowledge dialogues among themselves, bringing about the convergence of this knowledge. In this process, due to their learning condition with the digital interfaces, they have experienced *knowledge-making* in immersion, an experience that contributed to their self-training, while they faced daily challenges in the pedagogical, digital, and personal dimensions.

Keywords: Teacher knowledge; Emergency remote teaching; Digital interfaces; Basic education.

1 Introdução

No cotidiano escolar, os professores mobilizam saberes¹ para desenvolverem suas atividades em sala de aula. Esses saberes, heterogêneos e plurais, são requisitados continuamente na interação com o mundo, constituindo-se indissociáveis da/na prática pedagógica². Ao considerar tal contexto, o docente também analisa de forma crítica e contínua suas práticas, na perspectiva de avaliar sua atuação e/ou modificá-la, quando necessário.

Em diálogo com essa postura autorreflexiva e transformadora, no exercício da profissão docente em 2020 e 2021, a realidade vivida na educação exigiu um maior esforço e persistência dos professores para que as aulas continuassem acontecendo, tendo em vista a pandemia da covid-19, momento em que precisaram adotar o ensino remoto emergencial (ERE)³ e utilizar mais intensamente as interfaces digitais. Segundo Prates e Barbosa (2003, p. 2), interface “[...] é o nome dado a toda a porção de um sistema com a qual um usuário mantém contato ao utilizá-lo, tanto ativa como passivamente”, lembrando que, contemporaneamente, pode ser entendida como um ambiente que permite com que os sujeitos interajam técnica e socialmente, por meio de sites, programas e aplicativos (app), por exemplo.

A “nova” realidade se configurou como um grande desafio para muitos, tendo em vista a pouca (ou nenhuma) experiência com tais interfaces. Nesse sentido, e por reconhecermos que as práticas pedagógicas, em um formato de ensino até então nunca experienciado na educação básica, exigiram dos professores uma multiplicidade de saberes, emergiram as seguintes questões: Quais saberes foram necessários durante o contexto emergencial de ensino? Esses saberes já faziam parte das suas práticas pedagógicas? Como esses saberes alicerçaram essas práticas com as interfaces digitais?

A partir desses questionamentos, este trabalho tem como objetivo discorrer sobre os saberes docentes na educação básica, no contexto do ensino remoto emergencial, com vistas a refletir sobre suas correlações saberes nas práticas pedagógicas, em um formato de ensino emergencial. Sendo assim, para atingir esse objetivo, buscamos dialogar com Freire (2006); Gauthier *et al.* (1998); Tardif (2014); Marcondes; Ferrete; Lima (2021), dentre outros que apresentam contribuições para essa discussão.

Metodologicamente, optamos por um Estudo de Caso, por se tratar de “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (YIN, 2005, p. 32). Com o propósito de investigar os saberes docentes em contexto pandêmico, enveredamos por este método por nos permitir responder qualitativamente aos questionamentos lançados e, assim, construir, a partir de dados empíricos, uma melhor compreensão sobre o fenômeno. Desse modo, por possibilitar uma abordagem qualitativa, seria possível trabalhar com os professores pesquisados “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Nessa dinâmica, a pesquisa foi realizada em uma escola pública, no interior do estado de Sergipe, e teve como participantes 05⁴ professores da educação básica, com os quais foram utilizados, para produção dos dados, a entrevista aberta e o relato de experiência. Já a análise dos dados se deu a partir das noções subsunçoras, caracterizada por Macedo (2006) como um processo analítico e interpretativo. Com esse tipo de análise, acreditamos ser possível compreender melhor a complexidade vivida pelos professores durante o ensino remoto emergencial.

Por fim, este trabalho está dividido em quatro seções, iniciando pela introdução, onde descrevemos a problemática, os objetivos e a metodologia; na segunda, tratamos dos saberes docentes e das interfaces digitais durante o ensino remoto emergencial; na terceira, discorremos sobre os saberes experienciais e a (re)invenção do ensinar; na quarta e última, temos as considerações finais, momento em que retomamos resultados significativos, ao tempo em que sinalizamos proposições futuras.

2 Saberes docentes e interfaces digitais: convergências e imbricamentos durante o ensino remoto emergencial

Em meados do mês de março de 2020⁵, quando os professores seguiam uma rotina de trabalho no formato de aulas presenciais, foram surpreendidos com a suspensão das atividades educacionais devido à confirmação da pandemia da covid-19. Por conta disso, o modelo das aulas precisou se modificar abruptamente, dando lugar ao ensino remoto emergencial, a partir de aulas virtuais, cabendo aos professores criarem formas de atuar em um novo contexto de ensino.

Saberes docentes e suas correlações na educação básica durante o ensino remoto emergencial

Ressaltamos que o termo “remoto”⁶ significa distante no espaço, ou seja, refere-se a uma separação geográfica e, conseqüentemente física, além de, na educação, caracterizar também como ocorrera o ensino quando não havia possibilidade de professores e alunos adentrarem os espaços escolares, por conta do coronavírus humano (SARS-Cov-2).⁷

Para que o ERE acontecesse, as escolas se utilizaram, sobretudo, de interfaces digitais distintas e conectadas à internet, alternativa encontrada para realizar as aulas sem colocar em risco toda a comunidade escolar. Não obstante, embora a dedicação e o esforço dos professores, bem como a expectativa de que, ao usar esse digital, houvesse inovação das práticas, o que mais se observou foi a preocupação com a “aplicação” dos conteúdos e a continuidade de metodologias transmissivas do ensino, havendo apenas uma transferência do modelo pedagógico presencial para o formato virtual. Conforme assevera Motin *et al.* (2020), o ERE preservou o ritual da sala de aula que já ocorria na escola física, decorrendo meramente uma troca de formato, pois as escolas da educação básica continuaram se esforçando para que as interações ocorressem nos mesmos horários da aula presencial e com os mesmos processos expositivos.

É importante ressaltar que essa dificuldade de os professores romperem com a perspectiva vertical e transmissiva do ensino, ainda que tenham utilizado dispositivos com potencial interativos e dinâmicos, deu-se principalmente pelo fato de nem todos os docentes estarem preparados para essa realidade, já que apresentaram dificuldade de migrar do ensino presencial para o remoto, principalmente pela baixa habilidade necessária para manusear interfaces digitais⁸, bem como a formação docente em contexto digital⁹ ainda não ter chegado a todos, realidade que contribui para a ausência da realização de um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Esse cenário nos sinaliza que é preciso haver, na educação, formações para uma maior compreensão das potencialidades do digital e, assim, criar práticas exitosas com múltiplas aprendizagens, tanto em espaços físicos quanto virtuais, afinal:

[...] O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI, 2011, p. 103).

Embora todo esse entendimento, sobretudo a respeito do modelo de ensino mais presente nesse período, é importante reconhecermos que, ao utilizarem as tecnologias no

contexto pandêmico, os professores demandaram mais esforços em relação não só às interfaces digitais, mas também e, sobretudo, em relação ao currículo, às metodologias, aos recursos, ao tempo de aula, enfim, a tudo que envolvia a prática pedagógica, o que os impulsionou a recorrer a saberes já consolidados e, inclusive, desenvolver outros ou ressignificá-los para conseguirem enfrentar, especialmente, os desafios impostos pelo formato de ensino instituído emergencialmente. Considerando que os saberes docentes “[...] dependem das condições sociais e históricas nas quais eles exercem a profissão” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 343), entendemos que esse contexto vivido evidenciou ainda mais a relevância de saberes plurais e emergentes para tornar possível o andamento das aulas em uma perspectiva mais interativa e dinâmica.

Diante da multiplicidade de saberes docentes, Tardif (2014) os classifica em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, os quais são construídos e modificados tanto na dinâmica da formação docente quanto no exercício da sua profissão, além da sua dimensão pessoal e, portanto, em vivências também múltiplas. Para este autor, os saberes da formação profissional, compreendidos como saberes pedagógicos, são construídos por meio das ciências da educação e da ideologia pedagógica e são obtidos nas instituições de formação de professores. É nelas que os futuros professores aprendem saberes outros, produzem conhecimentos e descobrem como utilizá-los em suas práticas pedagógicas.

Já os saberes disciplinares “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje interligados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p. 38). É importante ressaltar que, durante o ERE, os saberes disciplinares continuaram fazendo parte das suas práticas pedagógicas, visto que os conhecimentos de sua área de atuação precisavam ser contemplados em suas aulas remotas. Enquanto isso, os saberes curriculares envolvem os conteúdos, planejamentos, avaliações, organização e execução de suas práticas, exigidos pelas instituições, ou seja, aquilo que a escola “seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinada nos programas escolares” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 30).

No cotidiano escolar, ao realizarem suas práticas, os professores também mobilizam saberes pela/na experiência, demarcando um “[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de

formação nem de currículos” (TARDIF, 2014, p. 48). Trata-se de saberes experienciais e, portanto, aprendidos na atuação em sala de aula, ou seja, construídos no exercício da profissão e, principalmente, no convívio, seja com os alunos, seja com os demais professores. Esses saberes se modificam conforme a dinâmica social, histórica e cultural, ao tempo em que colabora com o seu reservatório de saberes (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 33).

Partindo desse pressuposto, consideramos que, embora haja uma distinção entre eles, é possível legitimar sua convergência, uma vez que os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais dialogam a todo tempo no exercício da profissão docente. Essa compreensão pode ser exemplificada pela própria vivência docente durante o período de ensino, no contexto pandêmico. Nesse momento de sua profissão, por necessitarem adotar ou criar recursos e metodologias que pouco faziam parte do seu cotidiano, precisaram ainda mais recorrer aos seus saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, para, inclusive, construir novos saberes da experiência.

Ao identificarmos, junto aos professores participantes da pesquisa, o uso de algumas interfaces digitais, percebemos o quão desafiante fora essa convergência, já que exigiu conhecimentos ainda não presentes em seu reservatório de saberes, sobretudo em relação ao digital. Segundo os professores, necessitaram cotidianamente selecionar interfaces e explorar suas funcionalidades para conhecer o processo de uso e seu alcance. Assim, ao mesmo tempo em que mergulhavam em seu uso social, refletiam sobre como trazê-lo para desenvolver as suas aulas, identificando aqueles que se tornavam mais possíveis.

Nesse processo, identificamos a predominância do *WhatsApp* e do *Youtube*. O *WhatsApp* é um aplicativo que permite aos seus usuários o envio e recebimento de mensagens instantâneas, podendo ser por via textual, mensagens de voz, vídeo e/ou por ligações telefônicas. Acreditamos que, por possuir uma facilidade de manuseio e pelo baixo custo para acessá-lo, esse aplicativo se tornou o principal dispositivo. Além disso, de acordo com Alves e Porto (2016, p. 12), tal aplicativo ancora potencialidades significativas “para o processo de ensino e aprendizagem, por exercer uma influência positiva no engajamento dos estudantes nos seus estudos e ampliar as discussões / o espaço da sala de aula.”

Já o *YouTube* é uma plataforma on-line que permite a criação e o consumo de conteúdos em vídeo via *streaming*, ou seja, para assistir aos vídeos publicados não é necessário fazer download, basta estar conectado à internet. Sob esse aspecto, Freitas (2012,

p. 8) afirma ser uma interface “[...] simples e bem organizada, consegue ser uma comunidade online que oferece conteúdo, interatividade, popularidade, audiência, participação e dinamismo.” Assim, apesar de exigir mais internet para os alunos acessarem, essa interface foi aproveitada por alguns professores tanto para compartilhar, por meio de *links*, vídeos disponíveis, como também serviu de repositório para suas próprias produções, prática que corroborou para a construção de outros saberes, sobretudo em relação à autoria digital. Ressaltamos ainda que era por meio do *WhatsApp* que os professores compartilhavam seus materiais diversos, inclusive postando os *links* do *Youtube*, demarcando o imbricamento entre as duas interfaces.

Quanto às menos utilizadas, segundo relatos dos professores, encontram-se o *Google Meet*, *Forms* e *Classroom*. O *Google Meet* é o serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares. Para acessar, é necessário apenas ter uma conta Google e conexão à internet. Mesmo sendo um aplicativo para Android, iOS e Web, que possibilita realizar chamadas de vídeo pelo celular ou computador, tornou-se inviável para as práticas pedagógicas com os alunos, pois nem todos tinham acesso à internet suficiente, em virtude de sua condição socioeconômica, já que, para acessar, era necessária uma maior potência da internet.

Já o aplicativo *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. De acordo com os professores que participaram desta pesquisa, a interface foi usada para o compartilhamento de trabalhos, realização de atividades, avaliações e pesquisas, mas nem todos participavam, o que provocou a redução de seu uso, já que excluía parte dos alunos.

O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* também é uma interface criada pelo Google, concebida para gerenciar o ensino e a aprendizagem, sobretudo, por meio dos materiais disponibilizados pelos professores e das interações estabelecidas junto aos alunos. Segundo Alecrim (2014, p. 1), trata-se de “Uma plataforma online que concentra ferramentas do Google para auxiliar e promover atividades educacionais.” Assim como o *Google Meet* e o *Google Forms*, o *Classroom* teve pouca adesão, mesmo reconhecendo a possibilidade de elaborar tarefas “[...] com diferentes abordagens dos conteúdos, de maneira síncrona ou assíncrona, envolvendo elementos visuais, auditivos e de escrita, oportunizando aos alunos trocas de experiências, buscas e apropriação de informações” (MARCONDES;

FERRETE; LIMA, 2021, p. 4), haja vista a ausência de condição financeira dos alunos para permanecer com acesso à internet de maneira contínua e qualificada.

Ao fazerem uso dessas interfaces, os professores não só se preocuparam com suas funcionalidades, mas com a necessidade de rever os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias, as avaliações dos alunos e seus resultados, as dificuldades enfrentadas, enfim, com tudo que emergia ao longo das aulas. Por conta disso, tal processo, embora as inúmeras dificuldades docentes, leva-nos a compreender que impulsionou os professores a experienciarem distintos aplicativos, em busca de uma participação mais ativa dos alunos, mesmo que distantes e, assim, garantir as aprendizagens.

Sendo assim, ao retomar a realidade de que, na dinâmica do ensinar remotamente, havia pouca (ou nenhuma) experiência docente em relação às interfaces, reconhecemos que saberes experienciais emergiram de forma contínua. Esse fato nos faz depreender também que tanto os saberes experienciais quanto os curriculares, pedagógicos e disciplinares convergiram ao estarem implicados no seu trabalho cotidiano, pois “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (TARDIF, 2014, p. 54).

Quando os professores, principalmente os participantes desta pesquisa, reafirmam que pouco sabiam sobre as interfaces, mas que conseguiram promover aprendizagens dos seus alunos, vemos que a docência, ao estar diante de desafios, não se paralisa, segue em busca de saberes para continuar possibilitando aprendizagens não apenas de seus alunos, mas das suas próprias, como será discutido na próxima seção.

3 Dos saberes experienciais à reinvenção do ensinar

No exercício da profissão, cada professor se utiliza de saberes heterogêneos e plurais, especialmente ao desenvolverem práticas pedagógicas, as quais, para serem realizadas, demandam saberes da disciplina ministrada, do currículo institucionalizado, dos conhecimentos pedagógicos e da experiência vivida. Desse modo, envolvem situações como, por exemplo, os *espaçostempos*¹⁰ distintos, intencionalidades pedagógicas, diálogo com o contexto vivido, bem como apropriação de um suporte teórico adequado e potencializador de sua autonomia e de seu desenvolvimento, considerados “ingredientes” essenciais para

construção de conhecimentos que, além de serem fundantes da sua atuação no cotidiano escolar, transformam-se continuamente.

Nesse sentido, considerando que os saberes, em meio ao processo pedagógico, podem ser ressignificados, mediante o contexto vivido e a situação de aprendizagem a ser promovida, são construídos, nessa relação processual, saberes experienciais à medida que o professor vivencia, interage e reflete sobre conteúdos, materiais, problemáticas e, inclusive, sobre sua própria ação, pois esses saberes transformam-se em ações reflexivas que direcionam o docente a se observar, inovar-se e, a *posteriori*, aprender com os outros que fazem parte do seu universo educacional.

Para Tardif (2014, p. 39), os saberes obtidos mediante as experiências vivenciadas pelos docentes e que são “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” vão sendo construídos no percurso da sua vida, desde a sua condição de aluno à da docência. Além disso, não podemos deixar de destacar que há professores que não desenvolvem suas práticas pedagógicas como um técnico positivista, que se utiliza de um modelo específico e fechado para trabalhar, mas de situações diversas que permitem a criação de outros *fazeressaberes*, rompendo, assim, com estímulos que os condicionam a aplicar o que lhe chega, já que, na experiência, podem acabar se acostumando a determinadas práticas e, portanto, desenvolver um tipo de atuação rotineira reproducionista. Assim, os condicionantes

[...] aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p. 49).

Sendo assim, entendemos que os professores precisam ficar atentos a esse *habitus* gerado pela/na própria experiência, para que não se torne rotina que mecaniza as práticas, mas que seja tensionante de saberes mais dinâmicos e potencializadores de aprendizagens. Com base nisso, entendemos que os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos não são suficientes para que o professor desenvolva uma prática robusta, já que, para ensinar, não basta dominar a matéria, mas precisa “[...] também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 20).

Saberes docentes e suas correlações na educação básica durante o ensino remoto emergencial

Por compreendermos toda essa dinâmica e investigarmos as experiências vividas durante o ERE, defendemos que saberes outros foram desenvolvidos e ressignificados, principalmente no que tange à experiência com as interfaces digitais. Para entendermos o que constitui uma experiência, inspiramo-nos em Larossa (2002, p. 24), teórico que a caracteriza como vivências em que “[...] algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...]”, ou seja, experiência pressupõe mergulho implicado, demandando tempo e reflexão sobre o próprio vivido.

Ao interromper o formato presencial do ensino e adotar o remoto, os professores foram provocados a mudar o modo de ensinar e, conseqüentemente, de aprender, o que exigiu não só um olhar reflexivo para suas práticas, mas também o reconhecimento de seus limites, a superação dos inúmeros desafios, buscando criar estratégias para a promoção de aprendizagens.

Dentro dessa discussão, Tardif (2014, p. 234) pontua que “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes”. Esse posicionamento dialoga com a trajetória vivida pelos professores participantes desta pesquisa, pois o que experienciaram durante o ERE possibilitou que diuturnamente desenvolvessem ou ressignificassem, pela experiência, seus saberes.

Embora tenha se evidenciado o posicionamento de que os professores pouco ou nada sabiam em relação ao digital, bem como as lacunas quanto à formação, entendemos que os saberes da experiência em alguma medida, por “beberem” também de saberes alicerçados pela/na formação inicial ou continuada, inter cruzam-se quando o professor coloca em prática seus planejamentos e ideias, cujo diálogo pode se dar tanto teórica quanto metodologicamente.

Nesse sentido, ao revisitar as falas dos professores na entrevista narrativa e no relato de experiência, buscamos identificar, à luz das noções subsunçoras (MACEDO, 2006), como os saberes se comportaram na dinâmica do ensino remoto, reconhecendo como se deu a mobilização, desenvolvimento ou ressignificação desses saberes, em um período tão complexo e problemático como o pandêmico. Nessa análise, encontramos três noções subsunçoras, destacando, de início, a “Resignificação imersiva do *fazersaber* docente”, com a qual percebemos que as transformações não ocorreram apenas na mudança do formato de

ensino ou na troca de materiais físicos para virtuais, mas também na condução de suas práticas, ou seja, de como seria ensinar com o digital e dos saberes que foram desenvolvidos nesse contexto vivido, conforme a professora “R” declarou:

As aulas eram dadas pelo WhatsApp, poucos conseguiam baixar o Google Meet, no início elas aconteciam por meio de áudios e mensagens, era tudo muito novo, aos poucos fui aprendendo, me reinventando, gravando vídeos curtos do assunto, procurando aplicativos. Esses vídeos davam uma trabalhadeira danada e daí passei a pesquisar vídeos no YouTube. As conversas com os colegas nos traziam práticas diferenciadas, jogos, quizz, etc.

Nessa fala docente, depreendemos que a professora “R”, à medida que experienciava interfaces digitais com seus alunos, promovia reflexões que a levaram a encontrar outras possibilidades e ressignificar suas práticas em imersão, com o propósito basilar de fazer com que a aprendizagem de seus alunos acontecesse. Em meio a essa preocupação, foi reinventando cotidianamente as suas práticas, iniciando com áudios ou mensagens de texto e avançando para a utilização de aplicativos, de vídeos e, inclusive, de jogos, algo que não fazia parte da sua vivência em sala de aula física. Ao experimentar tudo isso, teceu em suas práticas uma perspectiva distinta da que acontecia na escola, inclusive tomando decisões como a substituição de seus vídeos editados por vídeos prontos no Youtube, devido ao esforço depreendido para gravar e editar novos, bem como a não realização de provas quantitativas, tão valorada no formato presencial. Essas decisões nos levam a inferir que a professora “R” ressignificou não só seus recursos e metodologias, mas o processo de avaliação de seus alunos também.

Na conjuntura vivida, evidenciamos inclusive que, ao compreender que com o digital era possível diversificar dispositivos, processos e aprendizagens, a professora buscou sempre modalizar as alternativas, o que gerou, inclusive, um sentimento de maior segurança em relação ao digital, pois a cada descoberta foi ressignificando os saberes técnicos em diálogo com os pedagógicos. Ressaltamos, desse modo, que o ressignificar imersivo do fazer docente não se deu apenas na adoção do digital, mas no próprio processo pedagógico realizado, pois, à medida que experienciava, emergiam saberes que a auxiliavam nas escolhas conforme o potencial da interface para ensinar e aprender e, assim, construiu saberes para compor o seu reservatório “[...] no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 28). Nessa experiência imersiva e implicada, a professora “E” dialoga com a vivência da professora “R”, pois ambas

Saberes docentes e suas correlações na educação básica durante o ensino remoto emergencial

reconhecem a ressignificação vivida, ao asseverarem que foi um período de autoavaliação como professoras e que as aulas remotas fomentaram a mudança das práticas em busca de caminhos para melhorar o desempenho dos alunos.

Logo, o trabalho do professor, nesse contexto, não se limitou ao conteúdo curricular pré-estabelecido, mas se uniu a saberes experimentais e (trans)formadores. Estes se distanciam da ideia de aplicação de práticas, pois são processos criados e realizados na implicação com o contexto real vivido e a partir de suas próprias emergências. Com as experiências das professoras “R” e “E” fica mais evidente que, no exercício de sua profissão, o docente adentra uma sala de aula buscando compreender as particularidades de cada aluno a fim de que, a seu modo, possa desenvolver habilidades e competências, por meio das estratégias escolhidas e realizadas cotidianamente na sala de aula, seja ela física, seja virtual. Assim, ao mencionar que “[...] é preciso estar sempre me reinventando e que nunca é tarde para aprender”, a professora “E” referencia o processo de formação de si, pois entendemos que, nas experiências de sua atuação docente, ao abandonar ou escolher materiais ou estratégias, optando por umas e criando outras, por exemplo, possibilita a construção de saberes, cuja dinâmica aprendente tensiona sua autoformação.

“Condição aprendente do professor com as interfaces digitais” foi a segunda noção subsunçoras que construímos. Como já fora dito em outros momentos, utilizar-se das interfaces digitais não foi tarefa fácil para o professor, devido à ausência de conhecimento prático e teórico a respeito desses dispositivos em contexto educativo. Por conta disso, aprender as funcionalidades, os usos e as possibilidades pedagógicas de cada uma exigiu do professor processos (in)ensos, embora tenham destacado que a colaboração de colegas atenuou um pouco esse processo de aprender, uma vez que exigia dimensões múltiplas que precisavam ser contempladas, pois não bastava a apropriação técnica, ou seja, aprender como usar, mas conduzir esse uso junto à dimensão pedagógica, disciplinar e curricular, conforme explicitou a professora “R”:

Realizei uma gincana virtual em homenagem ao nosso patrono Tobias Barreto de Menezes e me surpreendi muito com a realização das tarefas, os alunos criaram pequenos vídeos, destacando pontos importantes da vida e obra de Tobias, editaram os vídeos, criaram cards para serem postados na página da Escola no Instagram, os cards parabenizavam o nosso poeta, muitas atividades eles buscaram, pesquisaram e se saíram muito bem em todas as tarefas propostas.

No discurso da professora “R”, inferimos que, no decorrer da aula, sua mediação possibilitou a criação também por parte de seus alunos a partir das temáticas e/ou conteúdos trabalhados. Contudo, para essa criação acontecer, é importante reconhecer que há um processo pedagógico que o antecede, cujas interfaces favoreceram e possibilitaram o alcance dos objetivos tecidos em seu planejamento e, assim, promover aprendizagens discentes quanto aos conhecimentos disciplinares vinculados. É importante perceber também que, nessa dinâmica, a professora não só usou interfaces, mas aprendeu com elas e, portanto, outros saberes começaram a fazer parte das suas aulas, pois “[...] cada tecnologia modifica algumas dimensões de nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, de nossa interação com o tempo e com o espaço.” (MORAN, 2011, p. 122).

Nas experiências vivenciadas com as interfaces, os saberes técnicos se imbricaram, sobretudo, com os saberes pedagógicos, modificando o modo como concebiam o digital, trazendo à tona a compreensão de que as tecnologias digitais na educação podem contribuir significativamente para suas práticas pedagógicas e, em especial, para o alcance dos objetivos de ensino, conforme a professora “R” destacou:

Acho que o fato de ter conhecido e saber que aplicativos educacionais podem auxiliar no processo de ensino, diversificando as atividades, estimulando os alunos e mudando a prática pedagógica. Isso foi muito importante.

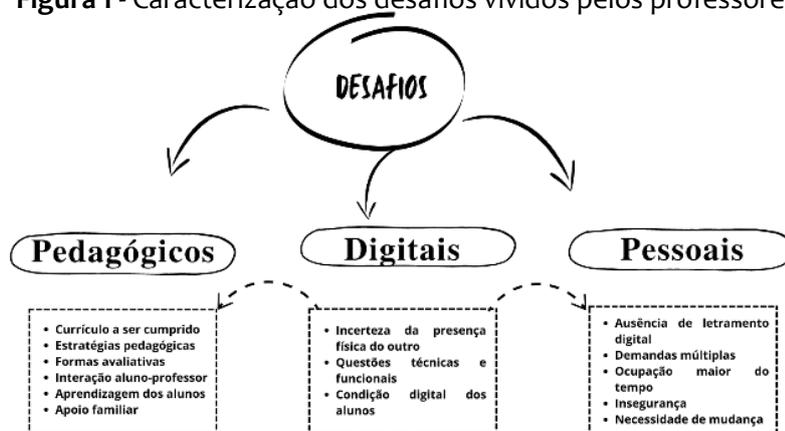
A partir desse posicionamento, acreditamos que, na experiência de sala de aula durante o ensino remoto, em alguma medida foi possível desenvolver não só a criatividade, como também propiciar um ensino motivador, capaz de potencializar a construção e a aprendizagem dos discentes, aos quais é dada a condição de se transformarem “[...] em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2006, p. 26).

Enfatizando as mudanças impulsionadas por esse novo contexto de ensino, o professor se reconheceu em um processo de aprendizagem contínua, resgatando a sua condição de eterno aprendiz e inconcluso (FREIRE, 2006). Inferimos ainda que, ao vivenciarem novas experiências, aprenderam com elas, legitimando uma formação que se dá “pelo próprio sujeito ao transformar em formação conhecimentos, tecidos nas suas implicações e valorados pela experiência, os quais podem (ou não) serem ressignificados (SANTOS, 2021, p. 98). Nesse sentido, também reconhecemos a imersão em uma condição aprendiz processual, cujo olhar fora direcionado ao já consolidado, mas também a suas

fragilidades, buscando criar novos caminhos para enfrentar seus próprios desafios e, inclusive, de seus alunos.

Por conta da ocorrência e reincidência de inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ERE, emergiu nossa última noção subsunçoras: “Experiência emergencial e seus desafios para a docência”. Ainda que as experiências tenham corroborado, em relação ao digital em suas práticas, para suas aprendizagens, também vieram carregadas de desafios, os quais possuem dimensões distintas e heterogêneas. Para ilustrá-los e produzir uma visão detalhada desses desafios, formulamos a figura 1 a seguir:

Figura 1 - Caracterização dos desafios vividos pelos professores no ERE



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Ao caracterizarmos os desafios sinalizados pelos professores em pedagógicos, digitais e pessoais, bem como especificá-los concretamente, conforme a figura 1, percebemos que, desde a organização ao desenvolvimento de suas aulas, cada professor precisou se fortalecer diante de enfrentamentos e inseguranças e, inclusive, das incertezas do momento. Por um lado, apesar de, no formato presencial terem de lidar continuamente com o currículo, as estratégias, as possibilidades avaliativas, a mediação em sala, as aprendizagens, bem como a relação com os pais, por outro, no virtual aconteciam de forma totalmente diferente do habitual e do vivido até então, ou seja, precisaram promover um ensino pautado em algo que não podiam contar com seus saberes experienciais, pois eles ainda estavam para acontecer.

Nesse cenário, o professor também precisou olhar para si e compreender o seu lugar nesse mundo digital enquanto docente. Daí surge a preocupação da presencialidade dos alunos na aula, da insegurança de fazer uso de interfaces que nunca havia experienciado e, ainda, como seus alunos se encontravam digitalmente. Com esse olhar sensível para si e para

os alunos, foi possível se autorizar¹¹ a produzir outros *fazeressaberes* e seguir adiante, como percebemos na fala da professora “E”:

Então, foi um momento muito desafiador para todos nós, mesmo atuando em outra profissão com o digital, tive dificuldades, imagine outros colegas que tiveram que sair do nada, né? A minha preocupação era com o aluno do outro lado se realmente estava aprendendo e como passar esse conhecimento de uma forma tão diferente, tão nova para todos nós.

Depreendemos que, ao falarem sobre a sua experiência durante o ensino remoto emergencial, a condição desafiante atravessa as falas docentes de maneira significativa, o que também os coloca em um processo de reflexão e compreensão acerca dos inúmeros enfrentamentos que vivenciaram a cada desenvolvimento de suas aulas, como percebemos no relato da professora “E”:

Além da distância, da falta de contato físico, do olho no olho, a transição do presencial para o remoto escancarou dificuldades e desigualdades antes imperceptíveis, conviver com todos esses fatores não foi uma tarefa fácil, trazer o aluno para esse novo formato de ensino foi desafiador.

De acordo com a professora, ao longo do formato remoto do ensino, precisou a todo tempo lidar com desafios distintos, provocando preocupações docentes não apenas em relação a ela própria, mas também para com seus alunos, demarcando comprometimento e implicação com questões educacionais, sociais e humanas, como observamos também na explanação da professora “M” ao falar sobre as maiores dificuldades enfrentadas:

[...] a dificuldade de muitos alunos em ter acesso à internet. Mesmo no século XXI, onde a maioria da população possui celular e internet, me deparei com alunos que não tiveram acesso às aulas remotas por não ter o material adequado (celular e internet) em razão da situação econômica. Então, essa foi a experiência que mais me afligiu, fiquei entristecida, e além disso, de ver o desespero dos alunos em relação ao cotidiano em suas casas com seus familiares, coisa que no presencial não dá para entrar no “mundo” pessoal deles. Então, a pandemia, assim como as aulas remotas me levaram a enxergar o aluno como um ser humano mais de perto.

Com esse relato, vemos o quão a vivência no ensino remoto emergencial provocou a docência para um olhar ainda mais sensível diante da realidade de seus alunos, fazendo com que os professores discutissem caminhos para reduzir a desigualdade social, estrutural e familiar dos alunos ou, pelos menos, amenizar aquilo que afetava direta ou indiretamente suas aprendizagens. Contudo, não podemos esquecer os seus desafios pessoais. O mais recorrente foi a temporalidade docente. Lidar com tantos desafios exigiu um tempo superior, não só em relação ao tempo gasto com o planejamento, passando, inclusive, a ser diário, mas

também o tempo gasto para explorar e compreender como algumas interfaces funcionavam, quais aprendizagens seriam possíveis, como contemplar os conteúdos previstos nas disciplinas, enfim, uma gama de questionamentos que demandaram muito tempo, o qual era insuficiente, dadas as demandas emergentes.

Para muitos deles, a falta de experiência exigiu mais tempo para compreender como cada interface funcionava, precisava dividir o tempo com outras responsabilidades, em distintas nuances, afinal “o professor é um ser individual, social, profissional e humano que precisa dar conta das várias demandas que lhe chegam” (SANTOS, 2021, p. 103), ou seja, não envolvia apenas dominar e planejar o uso das interfaces. Esse tempo foi responsável por muitas inquietações e até desesperos, pois precisaram ultrapassar sua carga horária, realidade que os forçava a abandonar novas experiências, como dito pela professora “R”:

Aprendi a compartilhar o conteúdo no Google Meet, a utilizar alguns apps para fazer mapa mental como o Canva, conheci ótimos aplicativos educacionais, mas não me aprofundi o suficiente para dar aula com eles, era um trabalho que para mim, exigia tempo e treino.

O sentir-se seguro na realização de suas práticas é algo caro para os professores e, por conta disso, a falta de tempo para se apropriar do digital fez (e faz) emergir o sentimento de insegurança, impedindo-os de criar outras práticas, vivenciar interfaces digitais, vislumbrar saberes distintos. Não podemos esquecer que tal sentimento teve presença marcante durante o ERE, impactando pedagógica e emocionalmente os professores. Contudo, aos termos acesso aos relatos de suas práticas, é possível identificar que mudanças educativas aconteceram, que este professor, mesmo com tamanhos desafios, conseguiu ir além do que se sentia capaz de fazer, pois a experiência vivida reverberou saberes que continuarão alicerçando suas práticas e se imbricando com outros daqui para frente. Pelo menos é o que se espera.

Considerações Finais

A proposta deste artigo, em discorrer sobre os saberes docentes mobilizados pelos professores da educação básica, no contexto do ERE, teve o intuito de refletir sobre suas correlações nas práticas pedagógicas em um formato de ensino ainda pouco explorado. Isto posto, para essa discussão, partimos do entendimento de, no contexto da docência, os saberes mobilizados se constituem enquanto diversos e dialógicos entre si.

Nesse sentido, compreendendo que os saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais se fizeram necessários nas práticas pedagógicas situadas em uma realidade sócio-histórica emergente, inferimos que, ao experienciarem as interfaces digitais e perceberem suas potencialidades, tais saberes, além de se imbricarem, deram espaço para novos, os quais também foram se ressignificando, mediante o surgimento de suas próprias demandas. Assim, os professores da educação básica estiveram implicados não só com aqueles já consolidados, mas com os que foram se instituindo e se modificando.

É fato que presenciamos uma recorrência de práticas mais conteudistas e transmissivas, embora houvesse uma expectativa inovadora por conta do digital. Contudo, não podemos deixar de considerar que outras abordagens também foram concebidas, tecendo situações autorais tanto dos professores quanto dos alunos. Nessa dinâmica, a “Ressignificação imersiva do *fazersaber* docente” nos ajudou a vislumbrar a atuação do professor, mesmo em contexto emergencial, como *espaçotempo* de formação, haja vista a sua condição aprendente, afinal, ao fazer uso do digital, aprendizagens significativas aconteceram. Assim, ao considerarmos a “Condição aprendente dos professores com as interfaces digitais” entendemos que o aprender e a experiência se retroalimentam, já que na experiência se aprende e o aprender constitui a experiência. Do mesmo modo, a “Experiência emergencial e seus desafios para a docência” demarcou as dimensões pedagógicas, digitais e pessoais como pontos desafiantes, sobretudo por não saberem lidar, pelo menos no início pandêmico, com todas as demandas que emergiram. Por outro lado, desenvolveu nos professores um olhar mais sensível e humano, fomentando concepções outras do ensinar e (con)viver com os alunos.

Por fim, imbricados no cotidiano escolar, os saberes docentes demonstraram ainda mais sua condição de construção social, pessoal e, especialmente, histórica, o que reforça a relevância de estudos aprofundados, em busca de construir encaminhamentos para melhor compreender a docência e, inclusive, sua própria formação num contexto de extrema incerteza e insegurança docente. Sendo assim, embora os participantes das pesquisas tenham destacado suas dificuldades, como promover o engajamento de seus alunos, auxiliar os desprovidos tecnologicamente, por conta da desigualdade social, bem como a angústia de estarem distantes fisicamente dos alunos, exigindo deles maior esforço no preparo das aulas, o reconhecimento do seu aprender, do investir em sua formação e do analisar continuamente o que deu certo e o que não deu promove o professor a uma condição de aprendente

transformador de vidas, não só dos alunos, mas dele próprio, por meio de sua autoformação em imersão com o cotidiano escolar, um *espaçotempo* carregado de saberes plurais e abertos à mudança.

Referências

- ALECRIM, Emerson. **Google Classroom, ambiente online para alunos e professores, é lançado globalmente.** Tecnoblog. 2014. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/2014/08/13/google-classroom-global/>. Acesso em: 27 de dez. 2022.
- ALVES, André Luiz.; PORTO, Cristiane. Magalhães. WhatsAula: Tudo híbrido e misturado. In: III Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2016, Natal-RN. **Anais III CONEDU - GT Educação, Mídia e Comunicação**, 2016. v. 3. p. 1-14.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008.
- ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista.** Brasília: Editora Plano, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, Diêmy Sousa. **A construção de vídeos com Youtube:** contribuições para o ensino e a aprendizagem de Matemática 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2012.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação.** 8. ed. São Paulo: Campinas, 2011
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002, p.21-28.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; LIMA, Ivonaldo Pereira de. Ressignificando o processo de ensino e aprendizagem em tempo de distanciamento social: potencialidades do Google Classroom e do Google Meet. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 62, 2021.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. Las Nuevas Tecnologías y el Re-encantamiento del Mundo. **Aletheia**. v. 3 n. 1. Enero/Junio/Fev., p. 120-127, 2011. Disponível em: <http://aletheia.cinde.org.co/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo paradigma de Educação Digital ONLIFE. **Ozarfaxinars**, v. 91, p. 1-5, 2020.

MOTIN, Mara *et al.*, O ensino remoto de disciplinas do eixo da matemática em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p.247-260.

PRATES, Raquel Oliveira.; BARBOSA, Simone Diniz Junqueira. Avaliação de Interfaces de Usuário - Conceitos e Métodos. In: Juan Manuel Adán Coello; Sandra C. P. Ferraz Fabbri. (Org.). **Jornada de Atualização em Informática do Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. Campinas: SBC, 2003, v. 2, p. 245-293.

SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade. **Col@b formacional com as culturas digitais: tecendo redes docentes interativas e colaborativas**. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Notas

¹ Por saberes, compreendemos o conjunto integrado de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes produzidos e modelados no e pelo trabalho docente (TARDIF, 2014).

² Envolve planejamento e sistematização do ensinar, cujos processos criam situações de aprendizagem com/dos alunos (FRANCO, 2016).

³ Como medida restritiva e emergencial, as escolas foram fechadas, e passaram a adotar aulas no formato remoto, por meio de computadores, notebook, *smartphones* e chamadas de vídeo on-line, por exemplo.

⁴ Em virtude dos cuidados éticos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, para garantir o anonimato, a referência a esses professores é feita com as letras “M”, “R” e “E”.

⁵ O Decreto nº 40.560, de 16 de março de 2020, publicado no Diário Oficial do Estado de Sergipe, suspendeu todas as aulas presenciais.

⁶ Apesar das tecnologias conectadas à internet, predominou uma comunicação bilateral, com aulas expositivas fundamentadas nos princípios da aula presencial. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

⁷ A portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020, declara Emergência em saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCov). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prto188_04_02_2020.html. Acesso em: 15 dez. 2022.

⁸ De acordo com dados da Cetic.br (2021), 29% dos professores da escola pública, em 2020, apresentam nível básico de habilidades com o digital, 60%, nível intermediário e 11% avançado, quanto à formação. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2021/professores/C1/>. Acesso em 30 dez de 2022.

⁹ Em 2019, ano anterior à pandemia, 58% dos professores da rede pública já havia participado de curso, palestra ou debate sobre as tecnologias digitais, enquanto 42% não havia participado. (CETIC.BR,2019) Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/D2A/>. Acesso em 30 dez 2022.

¹⁰ Adotamos essa escrita por entendermos que não há como separar *espaçotempo*, *aprenderensinar*, dentre outros termos do/no contexto educativo, uma forma de romper com perspectiva dicotômica (ALVES, 2008). Como configura um neologismo, optamos também pela escrita em itálico.

¹¹ Ao construírem os seus próprios processos e se construírem, tornam-se coautores de si. (ARDOINO, 2003)

Sobre os autores

Rozevania Valadares de Meneses César

Mestra em educação, Universidade Tiradentes (UNIT), professora da rede Estadual em Tobias Barreto/SE e Municipal em Itapicuru-BA. Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior-GEES (UFS/CNPQ). E-mail: rozevaniavcesar@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5280-5543>.

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa

Mestra em educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS), professora da rede Estadual e Municipal em Tobias Barreto/SE. Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior-GEES (UFS/CNPQ), do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia - NUCA (UFS/CNPQ). E-mail: rafaela.vcsc@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0757-6021>.

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos

Pós-doutoranda em Educação (UFS), professora das redes Estadual e Municipal, em Tobias Barreto/SE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais - Ecult(UFS/CNPQ), do Grupo de Estudos em Educação Superior-GEES (UFS/CNPQ) e do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia. Bolsista Fapitec/SE. E-mail: sanlitera@yahoo.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0129-056X>.

Recebido em: 18/01/2023

Aceito para publicação em: 13/02/2023