

PERFIL DE PROFESSORAS DE CRECHES CONVENIADAS DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE PAULISTA

PROFILE OF TEACHERS AT CONVENIENT DAY CARE CENTERS IN A MUNICIPALITY IN THE NORTHWEST OF SÃO PAULO

Mirian Roberta Pedrini¹
Maevi Anabel Nono²

Resumo

A Educação Infantil no Brasil, primeira etapa da Educação Básica, tem em sua história a marca do assistencialismo que, apesar do avanço na qualidade do atendimento das crianças, deixa marcas na percepção da sociedade em geral, dos profissionais e das políticas públicas sobre esta etapa de ensino. Um dos expedientes utilizado pelos municípios para atender a demanda por vagas, especialmente entre zero e três anos, é a política de convênio, que é a parceria entre o poder público e de entidades privadas sem fins lucrativos. O presente trabalho apresenta o resultado parcial obtido em uma pesquisa mais ampla, de natureza quanti-qualitativa, que buscou levantar dados referentes ao perfil socioeconômico, acadêmico e profissional de docentes de creches conveniadas de um município do noroeste paulista. A metodologia abrangeu aplicação de questionário no formato online, com questões abertas e fechadas. Os dados apresentados referem-se à idade, gênero, cor autodeclarada, renda familiar, carga horária de trabalho, formação acadêmica, tempo de docência, faixa etária que lecionam, quantidade de alunos por turma e auxílio na sala referência. O objetivo da pesquisa é conhecer essas profissionais ainda invisibilizadas pelo poder público e pela pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creches conveniadas. Perfil. Professoras.

Abstract

Early Childhood Education in Brazil, the first stage of Basic Education, has in its history the mark of assistance that, despite the progress in the quality of care for children, leaves marks on the perception of society in general, professionals and public policies about this stage education. One of the expedients used by the municipalities to meet the demand for vacancies, especially between zero and three years, is the agreement policy, which is the partnership between the public power and non-profit private entities. The present work presents the partial result obtained in a broader research, of a quantitative and qualitative nature, which sought to collect data regarding the socioeconomic, academic and professional profile of teachers

1 Supervisora de Ensino na rede municipal de São José do Rio Preto/SP e Professora Substituta no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Ibilce - Câmpus de Araraquara. Mestra em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Ibilce) - Câmpus de São José do Rio Preto. E-mail: mr.pedrini@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-3835-4352>; <http://lattes.cnpq.br/7864302215947644>

2 Docente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Ibilce), Câmpus de São José do Rio Preto. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: maevi.nono@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-6015-1105>; <http://lattes.cnpq.br/8634997953885976>

of associated day care centers in a municipality in the northwest of São Paulo. The methodology included application of a questionnaire in the online format, with open and closed questions. The data presented refer to age, gender, self-declared color, family income, workload, academic training, teaching time, age group they teach, number of students per class and help in the reference room. The objective of the research is to know these professionals still made invisible by the public power and by academic research.

Keywords: Early Childhood Education. Affiliated kindergartens. Profile. Teachers.

1 Introdução

Este trabalho visa apresentar resultados parciais obtidos em uma pesquisa mais ampla, de abordagem quanti-qualitativa, cujo objetivo geral é conhecer o perfil e as concepções das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista (AUTOR, 2023). Neste artigo, objetiva-se levantar e analisar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional destas docentes, no que se refere a idade, gênero, raça/etnia, estado civil, renda familiar, composição familiar, formação acadêmica, percurso profissional, carga horária, plano de carreira, forma de contratação, remuneração, quantidade de crianças que atendem e razão adulto/criança, cuja apresentação tem o intuito de trazer à tona quem são estas profissionais, das quais as especificidades e necessidades parecem estar invisibilizados, tanto pelo poder público quanto pelas pesquisas acadêmicas, devido à ausência quantitativa de estudos com esta temática.

Além disso, no Brasil, a história da Educação Infantil foi marcada pelo assistencialismo aos mais pobres, sendo vinculada a associações filantrópicas ou órgãos de assistência social, assinalados pela precariedade do serviço oferecido. No entanto, as transformações na sociedade, fruto, entre outros aspectos, do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e das lutas sociais, fizeram com que a quantidade de instituições que ofertassem vagas na Educação Infantil também crescesse. Com uma sociedade cada vez mais industrial e urbana e com as mudanças na legislação em relação às competências de Estados e Municípios, estes últimos se sentiram cada vez mais pressionados a atender a alta demanda por vagas nesta etapa da Educação Básica.

Pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), publicada em 2012, apontou as dificuldades que as redes municipais têm em atender a pressão por vagas e em fazer com que as escolas conveniadas sigam os padrões estabelecidos para a rede municipal. As condições de trabalho dos docentes eram preocupantes, pois possuíam baixa qualificação (40%

tinham como formação apenas o Ensino Médio), não contavam com horários de planejamento remunerados, recebiam salários menores do que os colegas da rede municipal e raramente participavam dos cursos oferecidos pela Secretaria (Ribeiro, 2012). Em relação, especificamente, à formação dos docentes das escolas conveniadas, a pesquisa apontou que as ações de formação não costumavam atingir igualmente escolas diretas e conveniadas, pois nestas havia vários obstáculos durante a formação, como falta de horários remunerados para planejamento, falta de incentivo na carreira para prosseguir sua formação e por não poderem ser liberados em horário de trabalho para participar de eventos de formação (Campos et al., 2012).

Cientes das disparidades entre as realidades da docência nas creches conveniadas e municipais, acredita-se ser importante conhecer seu perfil pessoal e profissional, para que sejam pensadas políticas públicas que as valorizem e proporcionem formação continuada de qualidade, considerando sua importância e responsabilidades na educação dos bebês e crianças bem pequenas e a articulação entre a formação inicial, continuada e os saberes produzidos pela prática no contexto escolar.

2 Fundamentação teórica – Desenvolvimento

A maior valorização da Educação Infantil e a crescente demanda por vagas pela sociedade elevaram a responsabilidade dos governos municipais para o atendimento das necessidades das famílias e para proporcionar infraestrutura adequada para atender crianças nas creches e pré-escolas, uma vez que esta etapa da Educação Básica é sua responsabilidade.

Uma das soluções encontrada muito frequentemente pelo país e também no município focalizado na pesquisa aqui descrita é o estabelecimento de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos. No entanto, algumas pesquisas demonstram que as condições oferecidas para a oferta de uma educação de qualidade nas creches parceiras, neste estudo chamadas de conveniadas, ainda estão longe de serem ideais, conforme demonstrado na pesquisa de Campos et al. (2012). Além disso, a docência com os bebês e crianças bem pequenas envolve múltiplos saberes para lidar com a complexidade do desenvolvimento desta faixa etária, o que exige investimentos de diferentes ordens, como infraestrutura, oferta de vagas, acessibilidade às camadas mais pobres da população e valorização profissional, o que inclui remuneração digna, plano de carreira e formação continuada.

Segundo Mizukami (2004) “a base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender” (p. 38). No entanto, não basta possuir diferentes saberes, “A utilidade desse conhecimento está no seu valor para julgamento e ação” (Shulman, 2014, p. 215). É com o raciocínio pedagógico, assim nomeado por Shulman (2014), que o professor aciona e relaciona seus conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem, por meio de processos que envolvem compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Mizukami, 2004).

Apesar de a ideia de vocação ainda permear a profissão docente, conforme demonstrado na pesquisa de Gatti et al. (2019), ser professor exige requisitos que lhe incutem a profissionalidade docente, que exigem a profissionalização e o profissionalismo (Libâneo, 2018). Segundo Libâneo (2018), a profissionalização se refere às condições de trabalho, enquanto o profissionalismo é o “desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (Libâneo, 2018, p. 69). O que significa que o docente precisa ter conhecimentos e também dedicação ao ofício. Segundo o autor, profissionalismo e profissionalização se complementam.

A maneira como as professoras vivenciam suas experiências, como adquirem conhecimentos e como se sentem ou não valorizadas pela sociedade, as afetam e terminam por influenciar na maneira como elas se relacionam com as crianças, por isso as docentes necessitam de momentos individuais e coletivos para estudo e troca de experiências com suas parceiras de trabalho; de remuneração condizente com sua formação e responsabilidade; de infraestrutura adequada com oferta de materiais, tempos e espaços que possibilitem a realização de seu trabalho; horários remunerados para planejamento. Estes são elementos que devem fazer parte das políticas públicas, para que estas profissionais se sintam valorizadas e fortaleçam sua identidade profissional como professoras de bebês e de crianças bem pequenas.

2.1 Metodologia

A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, utilizou-se do envio de questionário, com questões abertas e fechadas, a todas as docentes das 14 creches conveniadas do município pesquisado. O questionário foi disponibilizado em formato digital e encaminhado o link de acesso às escolas

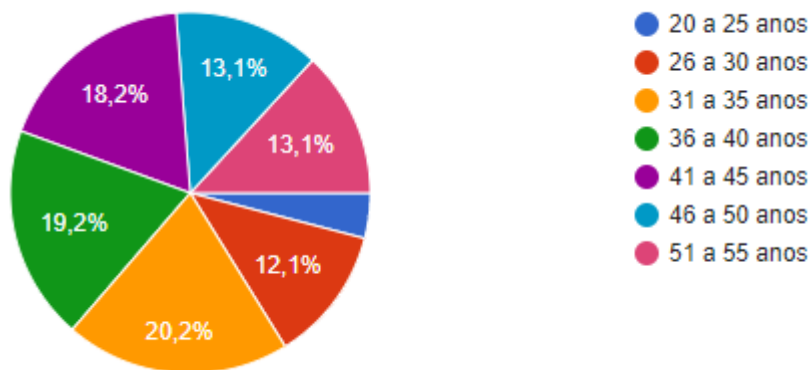
por e-mail. Durante nove reuniões remotas os objetivos e a metodologia foram expostos às docentes, que puderam realizar questionamentos sobre a proposta. Os dados referentes ao perfil das docentes foram dispostos em gráficos e tabelas e analisados à luz do referencial teórico basilar da pesquisa. Do total de 287 docentes, 99 (34,25%) responderam ao questionário.

2.2 Resultados e discussão

A coleta de dados da pesquisa inicia-se com o objetivo de caracterizar as professoras que atuam nas creches conveniadas no município pesquisado, compreendendo informações sobre idade, gênero, raça/etnia autodeclarada, estado civil, renda familiar, composição familiar, formação acadêmica e percurso profissional. Os dados são apresentados a seguir.

Todas as docentes que participaram da pesquisa são do sexo feminino, em sua maioria acima dos 30 anos de idade, conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade das docentes



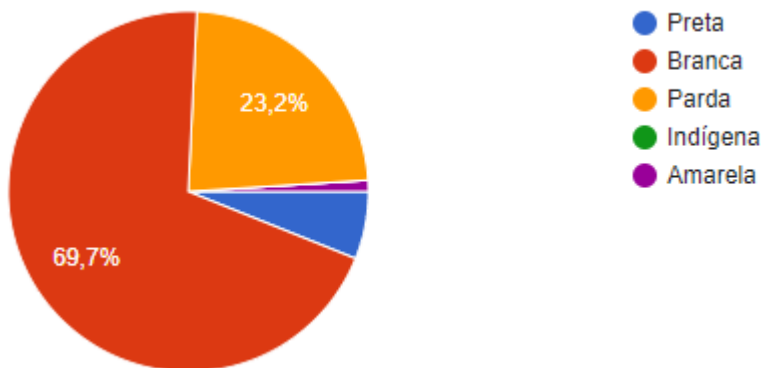
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Estes números vêm ao encontro do que foi apontado nos dados coletados no ENADE 2014 (Gatti et al., 2019), onde 34,4% dos estudantes de Pedagogia estavam na faixa etária entre 30 e 39 anos, e também no ENADE 2021 (modalidade a distância), assim como a pesquisa de Alves e Côco (2020) sobre o perfil dos profissionais das IEICs (Instituições de

Educação Infantil Conveniadas) de um estado da região Sudeste, que apontou a mesma tendência. Nas escolas conveniadas pesquisadas, 20,2% têm entre 31 e 35 anos e 19,2% entre 36 e 40 anos. É pertinente retomar o que Gatti et al. (2019) nos apresentam como possíveis justificativas para o fato das docentes pertencerem a estas faixas etárias: o aumento da oferta de cursos a distância; mensalidades mais baratas e incremento dos créditos educativos.

A maior parte das professoras se autodeclaram ser da cor branca (69,7%) – e pardas 23,2%; pretas 6,1% e amarela 1%, conforme Gráfico 2. Casadas são 60,6%; solteiras 16,2%; 11,1% divorciadas/separadas; 4% viúvas e 8,1% possuem união estável. A maioria tem filhos (80,8%) e divide a residência com outras pessoas: 2 ou 3 pessoas (58,6%); com 4 a 5 pessoas (23,2%); com uma pessoa (14,1%); com 6 ou mais pessoas (1%); e 3% das docentes moram sozinhas.

Gráfico 2 – Cor/raça autodeclarada



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Em relação a cor autodeclarada, os números se aproximam quando comparados com os dados apresentados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (2020), referentes ao município pesquisado, uma vez que a cor branca correspondia a 73,05% da população; a parda a 18,97% e a preta a 3,66%. Os números coletados nas escolas divergem consideravelmente com os dados obtidos no questionário do ENADE (2014), apresentado na pesquisa de Gatti et al. (2019), onde 47,5% dos estudantes de Pedagogia se autodeclaram brancos; 38,3% pardos e 11,7% negros, o que em 2014 significou um aumento do número de estudantes negros e pardos e uma diminuição entre os alunos brancos, comparando dados com

o ENADE de 2005. A pesquisa de Alves e Côco (2020) também demonstrou a mesma prevalência da cor branca entre as docentes das IECs.

A renda familiar, em sua maioria, está entre 1 e 3 salários mínimos (47,5%), seguido de 3 a 5 (41,4%), de 5 a 7 (10,1%) e de 7 a 10 (1%), considerando o valor do salário mínimo de R\$1.100,00. Este valor corresponde a renda salarial média da população do município, conforme apresentado pelo IBGE (2020), que é de 2,6 salários mínimos. Considerando que as professoras afirmaram no questionário que dividem a residência entre duas a seis pessoas, a renda per capita se altera consideravelmente – com a renda máxima de 3 salários mínimos (R\$ 3.300,00), a renda per capita varia entre R\$ 1.650,00 e R\$ 550,00, o que pode impactar em diversos fatores sociais e profissionais das docentes, como investimento em cursos de aperfeiçoamento e acesso a bens culturais.

Considera-se importante o acesso aos bens culturais pelas docentes pela convicção de que as experiências culturais suscitam a reflexão sobre a vida, a sociedade e a cada indivíduo. Portanto, uma formação cultural “contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade” (Carvalho; Gewerc, 2019, p. 430). Desta forma, ao professor, a posse do capital cultural é importante para a qualidade de seu trabalho. Segundo Nogueira (2010, p. 11-12) “Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio para todos”. Além disso, “[...] também se pode supor que, quanto maior e mais variado for o repertório cultural do professorado, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este medeie a construção de conhecimentos escolares” (Almeida, 2010, p. 15).

No entanto, pesquisa de Almeida, Camargo e Silva (2007), apresentada por Almeida (2010), aponta fatores que contribuem para o baixo índice de consumo cultural entre os docentes: extensas jornadas de trabalho, baixos salários e falta de familiaridade com a arte, o que, segundo Bourdieu (2007), é fortemente influenciado pela família:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (p.41-42).

Nesse sentido, faz-se urgente que as formações iniciais e continuadas e as políticas públicas voltadas aos professores incluam

experiências culturais e estéticas, afinal o docente carrega “as marcas de suas experiências de vida, sua relação com as culturas a que teve acesso e, mesmo uma formação tecnicista, [...] não apaga essas marcas da sua construção profissional” (Carvalho; Gewerc, 2019). Afinal,

[...] se a escola é instrumento poderoso para formar o gosto e estimular a apreciação e o uso de bens simbólicos de forma duradoura e estável, então, é urgente uma revisão curricular da formação magisterial e políticas públicas para formação cultural e estética de docentes atuantes na educação básica do Brasil (Almeida, 2010, p.19).

Como política pública entende-se também remuneração condizente com a responsabilidade inerente à função de cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas e pequenas, o que certamente pode impactar na percepção de valorização e reconhecimento da profissão e também possibilita o acesso a determinados bens culturais, o que conseqüentemente influencia no bem-estar das professoras, beneficiando, por conseguinte, as crianças nos aspectos afetivos e de desenvolvimento cognitivo.

As docentes das escolas conveniadas pesquisadas, em sua imensa maioria (99%), exercem a profissão em apenas uma escola, com cargas horárias diversas, prevalecendo o período de 31 a 35 horas semanais (79,8%), mas existentes também as jornadas de 26 a 30 horas (7,1%), 36 a 40 horas (7,1%), 21 a 25 horas (3%), 41 a 45 horas (2%) e 20 horas semanais (1%). Quatro docentes afirmaram trabalhar em mais de uma instituição. Destas, duas acumulavam entre 31 e 35 horas, uma entre 41 e 45 horas e outra cumpre de 26 a 30 horas semanais.

A graduação em Pedagogia é a formação inicial de 82,8% das docentes, seguida do curso do Magistério (17,2%). Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), 79,1% dos professores de Educação Infantil no Brasil possuíam, em 2020, curso superior. A realização do curso foi de forma presencial para 78,8%, no entanto, para 15,2% a primeira graduação foi na modalidade de educação à distância ou híbrida (6,1%). Segundo Gatti e Barreto (2009),

Mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos a distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas, este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas (p. 51).

Essa ampliação do número de cursos para formação de professores na modalidade à distância acende o alerta sobre a urgência de políticas de acompanhamento e avaliação destes cursos, uma vez que, em 2019, “do 1,6 milhão de matrículas em cursos voltados à docência, 866,6 mil referem-se à modalidade EAD, sendo 88,7% na rede privada” (Todos Pela Educação, 2021, p.106). Especificamente em relação aos cursos de Pedagogia da rede privada, 3/4 dos alunos matriculados estudam à distância, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021).

Para 26,3% das professoras a formação inicial ocorreu entre seis e dez anos, enquanto para 23,2% foi entre 11 e 15 anos, seguido de um a cinco anos para 21,2%, 16,2% entre 21 e 25 anos, 12,1% entre 16 e 20 anos e 5,1% há menos de um ano. Parcela significativa das docentes formou-se há menos de cinco anos e hoje atuam na Educação Infantil. Estas professoras estão na fase da iniciação profissional, segundo Feiman (apud Papi; Martins, 2010), por isso necessitam de um acolhimento diferenciado, afinal,

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com os outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (p.43).

É nesse período que o professor se depara com a realidade da sala de aula e das relações interpessoais presentes no ambiente escolar e passará, então, a questionar seus conhecimentos, podendo reproduzi-los sem questionamento ou buscar a inovação frente aos desafios enfrentados (Papi; Martins, 2010).

A maior porcentagem das docentes afirmou possuir segunda graduação (73,7%), no entanto, quando questionadas sobre qual foi o curso, dez apontaram que foi Pedagogia. Entre as demais, foram citados os cursos de Ciências Biológicas; História; Psicologia; Tecnologia em Gestão Ambiental; Contabilidade; Artes; Matemática; Educação Artística e Neuropsicologia.

Quanto à pós-graduação, 55,6% afirmaram possuir a formação, com variadas temáticas: Neuropsicopedagogia; Pedagogia Hospitalar; Ludoterapia; Atendimento Educacional Especializado e Letramento; Análises Clínicas; Didática Geral; Pedagogia Empresarial e Hospitalar; Arte Contemporânea; Psicopedagogia; Educação Infantil; Arte Educação;

Brincadeiras na Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Educação Musical; História do Brasil; Neurociência aplicada à Educação Inclusiva; Educação Especial; Alfabetização e Letramento; Educação Fundamental; Psicopedagogia Institucional e História na Educação Infantil.

Essa variedade de cursos de pós-graduação pode ser fruto do impacto das legislações nacionais referentes às parcerias entre administração pública e organizações da sociedade civil na oferta da educação: Lei nº 13.019/2014 (Brasil, 2014) e 13.204/2015 (Brasil, 2015), que não especificam a formação inicial ou continuada das profissionais que ali desenvolvem suas atividades laborais, o que leva à busca de formações descontextualizadas e que não atendem plenamente às demandas das escolas parceiras de Educação Infantil de zero a três anos (Santos, 2018).

Para Arenari e Corsino (2020),

[...] pensar a formação docente para a atuação com crianças de zero a três anos no espaço coletivo da creche é exigente porque precisa se descentrar de paradigmas transmissivos ou centrados em visões descontextualizadas. (p.507)

Sendo assim, a busca pelo aperfeiçoamento profissional precisa ter como foco esse trabalho singular que é a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que exigem conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e de suas necessidades. Nessa perspectiva, é necessário que

[...] os/as professores/as se coloquem dialogicamente disponíveis para escutar, responder, provocar, sustentar, criar e dialogar a partir de suas vivências pessoais, com colegas que partilham a docência, com as crianças e também com vozes teóricas capazes de sustentar concepções e de encontrar caminhos [...] (Arenari; Corsino, 2020, p. 507).

No entanto, para que isso seja possível, são necessárias políticas públicas que normatizem e promovam tais formações, possibilitando a participação de todas as docentes. Afinal, “a professora, no exercício de sua profissão, tem o direito de ser cuidada pelo poder público como pessoa (intelectual, física, mental, emocional) e como trabalhadora da educação (formação, carreira, salário, condições de trabalho, qualidade de vida)” (Santos, 2020, p.513).

Após conhecer suas informações pessoais, passou-se às questões que se referem ao percurso profissional das docentes. A maioria das

respondentes atuava na Educação Infantil entre 11 e 15 anos (24,2%), seguido das que estavam nesta etapa há seis e dez anos (21,2%) e entre um e cinco anos (23,2%). As docentes com maior tempo de experiência totalizaram aproximadamente $\frac{1}{4}$ das participações (13,1% entre 16 e 20 anos e 13,1% entre 21 e 25 anos). Com menos de um ano atuando na Educação Infantil abrangeu 5,1% das profissionais.

Faz-se pertinente citar as fases do ciclo de vida profissional dos professores, apresentadas por Huberman (1992). Até os três anos de docência tem-se o entusiasmo inicial, que se divide entre a sobrevivência e a descoberta, o que está sendo vivenciado pela minoria das professoras que participaram da pesquisa. Grande parte das docentes das creches conveniadas do município pesquisado encontram-se na fase de estabilização (oito a dez anos de carreira), que se caracteriza pelo sentimento de pertencimento a um campo profissional e de afirmação frente aos colegas de profissão mais experientes. Nesta fase, segundo Huberman (1992), o docente acentua seu modo próprio de funcionamento e tem um sentimento de competência pedagógica, confiança e “conforto”, preocupando-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos. Após esta fase de estabilização, passa-se à experimentação e diversificação, permitindo viver novas experiências, diversificando materiais didáticos e formas de avaliar, assim como variando sequências de programas. O professor nesta fase sente-se mais motivado e dinâmico, buscando novos desafios para sair da rotina. No entanto, alguns podem ter mais acentuada a sensação de rotina e passar até mesmo por uma crise existencial na profissão. A partir dos 15 anos de docência, até os 25 anos, onde encontra-se pouco mais de $\frac{1}{4}$ das entrevistadas (26,2%), é o momento do balanço da vida profissional, onde aventa-se a hipótese de seguir outras carreiras. Os docentes tornam-se menos sensíveis à avaliação dos outros, aceitando-se como são. Aqui diminui-se seu nível de investimento, mas cresce sua confiança e o sentimento de serenidade. Reconhecer estas fases significa tornar as profissionais visíveis e assim, possibilitar a oferta de formação continuada contextualizada e que realmente atenda às demandas destas docentes.

Quando se trata especificamente da atuação com crianças de zero a três anos, temos os dados apresentados na Tabela 1, próxima página.

Observando os números, percebe-se que, apesar da maioria das docentes ter mais de dez anos de experiência na Educação Infantil, quantidade expressiva conta com pouco tempo de prática na creche (até cinco anos), portanto ainda na fase das descobertas, o que seguramente exige formação continuada em serviço de forma sistemática, com

acompanhamento e supervisão constantes. Para Santos (2020, p.518), “Uma professora que está iniciando a docência com bebês não pode ser abandonada pelo poder público e por quem está na escola, ambos têm o papel de apoiá-la em seu desenvolvimento profissional”.

Tabela 1 - Tempo de experiência com crianças de 0 a 3 anos

Tempo de Experiência	Porcentagem
Menos de 1 ano	5,1%
De 1 a 5 anos	28,3%
De 6 a 10 anos	20,2%
De 11 a 15 anos	26,3%
De 16 a 20 anos	12,1%
De 21 a 25 anos	8,1%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Em relação ao tempo de atuação na instituição de ensino atual, maior porcentagem das docentes estava na mesma escola entre seis e dez anos (25,3%), seguido do tempo entre 11 a 15 anos e um a cinco anos (22,2 % em cada faixa de tempo) e 20,2% estavam na creche há menos de um ano. Entre 16 e 20 anos eram 8,1% das docentes e entre 21 e 25 anos, 2%. Os números mostram que 42,4% das docentes estavam há menos de cinco anos na mesma escola, período em que a identidade de grupo ainda está em formação, por isso momentos de interação e troca de experiências fazem-se muito importantes na formação destas docentes. Além disso,

A docente necessita de alguém para conversar sobre suas aprendizagens e descobertas, bem como sobre dúvidas e anseios em relação ao trabalho pedagógico. Uma das responsabilidades do coordenador pedagógico é estar a serviço do planejamento do desenvolvimento profissional constante do professor e equipe (CAGLIARI et al., 2016, p.144). [...] A expectativa da docente é, no encontro com esse profissional, ter a possibilidade de ampliar o seu olhar por meio do olhar do outro [...] (Santos, 2020, p. 517).

Das docentes pesquisadas, 39,4% já atuaram em outras etapas de ensino, que compreendiam (Tabela 2, próxima página)..

Os números demonstram que as docentes trazem para seu cotidiano na creche experiências vividas em outras etapas de ensino, especialmente do Ensino Fundamental – Anos iniciais, e da Educação Infantil – Pré-escola,

que demandam conhecimentos diferentes dos exigidos pelas crianças de zero a três anos, a fim de lidar com as especificidades da faixa etária que atendem. Mais uma vez sugere-se que a formação continuada na creche é importante, pois mesmo que as docentes possuam experiência no magistério, cada etapa demanda conhecimentos e práticas diferentes para atingir objetivos específicos de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente ao considerar os currículos das instituições que formam estas professoras para a licenciatura.

Tabela 2 – Experiência em outras etapas de ensino

Etapa de Ensino	Porcentagem
Educação Infantil – Pré-escola	61%
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	73,2%
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	9,8%
Ensino Médio	7,3%
Ensino Técnico	4,9%
Ensino Superior	-

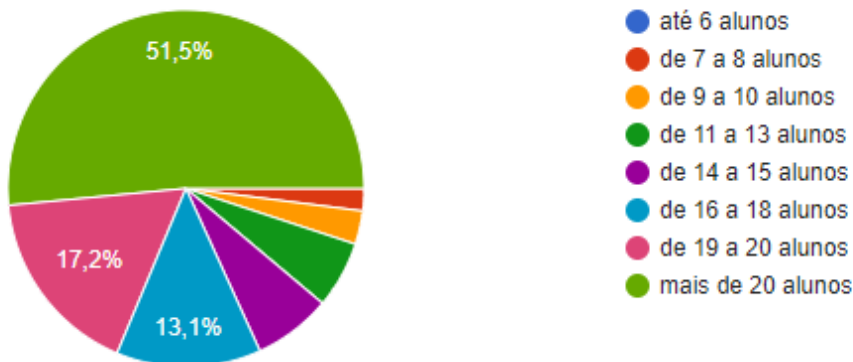
Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Pesquisa de Gatti e Barreto (2009) mostra que metade das disciplinas dos cursos de Pedagogia incluídos na amostra aborda bases teóricas de diversas áreas do conhecimento e as demais tratam de conhecimentos relativos à formação profissional, mas exploram pouco as práticas educacionais que dialogam com esta teoria (Campos, 2018). Das disciplinas analisadas, somente 5,3% tratavam especificamente da Educação Infantil, e “Nessas também predominavam abordagens genéricas ou descritivas, com pouca atenção às práticas pedagógicas” (Campos, 2018, p. 13). Cientes desta realidade, ecoam-se as palavras de Campos (2018, p. 15) de que “[...] as lacunas na formação inicial das professoras precisam ser tentativamente preenchidas nos programas de formação continuada [...]”.

A fim de descrever e analisar as condições de trabalho das docentes de creches conveniadas de um município do noroeste paulista, a pesquisa levanta dados referentes à carga horária de trabalho, remuneração e razão adulto/criança em sala de aula. Inicialmente, questionou-se qual a faixa etária das crianças atendidas pelas professoras participantes da pesquisa, o que demonstrou que a maioria lecionava nos maternais (35,4% nos Maternais II e 32,3% nos Maternais I), enquanto que 23,2% lecionavam no Berçário II e 9,1% no Berçário I.

Em posse desta informação, observamos a quantidade de crianças que as docentes atendiam em sala, por turno. Não por acaso, a maioria atendia mais de 20 alunos, considerando que as turmas de maternas possuem mais crianças matriculadas, conforme preconizado nas normativas municipais.

Gráfico 3 – Quantidade de crianças atendidas por turno.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para atender aos agrupamentos de crianças, a Resolução SME nº 05/2011 (São José do Rio Preto, 2011) estipula a razão entre número de crianças e de adultos (professoras e estagiárias/cuidadoras) que a instituição conveniada deve seguir. Sendo assim, todas as docentes são acompanhadas por, pelo menos, um adulto, considerando a faixa etária atendida: Berçário I – seis crianças por adulto; Berçário II – oito crianças por adulto; Maternal I – 12 crianças por adulto e Maternal II – 15 crianças por adulto. De acordo com a resolução supracitada, quando houver a matrícula de dois ou mais alunos na turma, amplia-se o número de professores. Este módulo de atendimento difere do que se observa na rede municipal direta, uma vez que é disposto no Plano Municipal de Educação (2015-2025) (São José do Rio Preto, 2015) que cada classe contará com um professor e outro adulto auxiliar, assim distribuídos.

Tabela 3 - Agrupamento para atendimento na Educação Infantil no município pesquisado

Turma (Período Integral)	Professor	Adulto/auxiliar
Berçário I	01	até 06 crianças
Berçário II	01	até 08 crianças

Maternal I	01	até 15 crianças
Maternal II	01	até 15 crianças

Fonte: Dados do Plano Municipal de Educação (2015-2025) (São José do Rio Preto, 2015).

Além dessa discrepância no agrupamento dos alunos para atendimento nas creches conveniadas e diretas, vale destacar que as escolas municipais de administração direta seguem o módulo de pessoal estipulado no Decreto Municipal nº 9.674, de 18 de junho de 1998 (São José do Rio Preto, 1998), alterado pelo Decreto Municipal nº 9.969, de 13 de novembro de 1998 (São José do Rio Preto, 1998), normatizações que não foram revisadas desde então, o que demonstra a desatualização do sistema em relação às necessidades advindas do crescimento da rede de ensino.

As docentes das creches conveniadas confirmaram serem acompanhadas por outros adultos, a fim de atender as crianças: 55,6% são acompanhadas por um adulto; 33,3% por dois e 11,11% por três adultos.

Entende-se que uma das especificidades da docência na Educação Infantil é o compartilhamento entre professoras e auxiliares. E quanto menor a criança, maior o número de adultos compartilhando a responsabilidade por um grupo (Delgado; Barbosa; Richter, 2019). Sendo assim, uma vez que a maioria das professoras que responderam ao questionário estão em turmas de Maternal I e II, cuja razão criança/adulto é maior, é menor o número de auxiliares para a maior parte das docentes. Em posse dessas informações, questionou-se quem é este acompanhante das professoras em sala.

Tabela 4 – Função exercida pelos adultos que atuam junto com as docentes sujeitos da pesquisa nos agrupamentos de crianças pelas quais são responsáveis.

Tipo de acompanhante	Porcentagem
Uma estagiária	35,4%
Uma professora e uma estagiária	29,3%
Uma professora	27,3%
Duas professoras	4%
Duas estagiárias	4%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Com a presença ou não de outra professora, 68,7% das docentes afirmaram ser acompanhadas por uma ou duas estagiárias, o que demonstra a importância de olhar para este ator educacional, uma vez que sua presença é bastante relevante no cotidiano da creche. Segundo

Campos (2018), a presença desta figura auxiliar ao professor de referência da turma é bastante disseminada e constitui preocupação registrada em vários trabalhos. No entanto,

Embora saibamos que esta característica é uma conquista de reconhecimento da necessidade de maior atenção, o que beneficia adultos e crianças, afinal, é impossível um adulto atender vários bebês ou crianças pequenas sozinho, este trabalho exige ser organizado coletivamente, como comprometimento do grupo em torno de um projeto educativo explicitado. Ou seja, aquele que considera a coerência, a confiança e a segurança entre as ações dos adultos (Delgado; Barbosa; Richter, 2019, p.275).

Sendo assim, questionamos as docentes sobre a formação inicial dessas estagiárias. É possível observar que quantidade expressiva estava cursando ou cursou a Pedagogia (86,7%), no entanto, 12% possuía apenas o Ensino Médio e 1,3% cursaram outro curso superior, o que demanda destas docentes e das coordenadoras pedagógicas olhar atento e orientação constante. As estagiárias de creche exercem função primordial na rotina escolar, mantendo contato direto com as crianças, que possuem especificidades singulares, por isso se julga ser importante um plano de formação continuada também para elas.

Segundo Côco (2015),

Na parceria entre professores e auxiliares, nossos dados vêm indicando uma divisão de tarefas em que as profissionais auxiliares ficam destinadas especialmente às atividades de cuidado. Com isso, também se mostra emergente marcar a importância do planejamento, com vistas a envolver o conjunto dos participantes no trabalho, nas distintas tarefas inerentes ao trabalho da EI. [...] A qualificação desse trabalho está implicada com o investimento no pertencimento de profissionais nesse campo, e esse pertencimento não se efetiva com condições diferenciadas de desenvolvimento profissional, de reconhecimento e de valorização (p. 154-155).

Compartilhar o cuidado e a educação das crianças pressupõe planejamento e organização dos tempos e espaços entre professoras e auxiliares, sem hierarquização do trabalho. A hierarquia surge quando há uma separação entre o cuidar e educar, no entanto, todas as tarefas desenvolvidas na creche são relevantes e possuem cunho educacional (Delgado; Barbosa; Richter, 2019). Além disso, “os requisitos do estágio

assinalam a possibilidade de um momento potente de aprendizagens compartilhadas que requerem a presença sistemática de um responsável pelo trabalho em curso” (Côco, 2015, p. 154).

Sobre a remuneração das docentes, por meio da análise dos Planos de Trabalho apresentados pelas organizações da sociedade civil, nos Termos de Colaboração estabelecidos com a Administração Pública Municipal, celebrados em 2018 e aditivados em 2022, disponíveis para consulta no site da Prefeitura Municipal, a carga horária era de 33 horas semanais, com remunerações que variavam entre R\$ 2.461,26 e R\$ 2.837,26, considerando os valores de salário, auxílio-alimentação e refeição e auxílio-transporte. Nota-se que, mesmo considerando os adicionais, os valores hora/aula destas docentes eram menores do que o estipulado pelo Piso Salarial Nacional do Magistério, que em 2023 compreende o valor de R\$ 27,62 hora/aula, enquanto que a docente que recebia a menor remuneração (R\$ 2.461,26) desenvolveu seu trabalho por R\$ 18,64 a hora/aula. Ao considerar somente o salário-base (R\$ 2.037,26), sem as demais gratificações, a situação apresentava-se ainda mais crítica, pois o valor era de R\$ 15,43 hora/aula, valor 44,14% menor do que o normatizado pela Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, que estipula o atual piso salarial aos professores, em nível nacional, cujo valor é de R\$ 4.420,55. Para efeito de comparação, as docentes da rede municipal direta, com carga horária semanal de 35 horas, tinham como remuneração o salário-base de R\$ 3.059,32 (R\$21,50 hora/aula), que acrescidos de outros benefícios (auxílio-alimentação, auxílio-saúde e gratificação por atuar em sala de aula) chegava a R\$ 4.350,48, o que equivalia a R\$ 31,07 a hora/aula. Considerando o valor hora/aula das docentes das escolas conveniadas e das escolas municipais de administração direta, as primeiras recebiam o equivalente a 71,76% da remuneração das segundas, exercendo a mesma função, na mesma rede de ensino.

A respeito da forma de contratação, de acordo com informações do Departamento de Acompanhamento das Instituições Educacionais e Complementares da Secretaria Municipal de Educação, as entidades são responsáveis pela admissão, por meio de análise do currículo ou processo seletivo, organizado por elas, conforme mais conveniente, sem obrigatoriedade de participação de especialistas da Secretaria Municipal de Educação.

Considerações Finais

Ainda há muito o que perseguir em relação à qualidade da oferta da Educação Infantil e acreditamos que as docentes são essenciais no

objetivo de assegurar essa qualidade, “pois são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças” (Oliveira, 2020, p. 28).

Com esse foco, a pesquisa buscou levantar o perfil das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista e trazer visibilidade para profissionais que permanecem à margem das políticas públicas, assim podendo auxiliar os governos municipais, estaduais e federais na reflexão sobre o que é uma educação de qualidade para bebês e crianças bem pequenas e como a valorização profissional pode influenciar nessa oferta.

No entanto, como atualmente é estruturada a carga horária docente nas creches conveniadas pesquisadas, os momentos de estudo e troca de saberes entre elas são comprometidos e claramente insuficientes para sanar as necessidades formativas das professoras, considerando a complexidade dos conhecimentos necessários ao fazer pedagógico nas escolas de zero a três anos. Desta forma, há a necessidade de maiores investimentos em formação continuada, proporcionada não somente pela coordenação pedagógica da creche, mas também deve ser assegurada pelo poder público, por meio da ampliação da carga horária remunerada destinada a este fim e também pela oportunização de formação em rede ou em parceria com IESs parceiras, juntamente com as demais docentes do município, o que atualmente não ocorre. Isso significaria maior aporte financeiro destinado a estas instituições ou a municipalização das creches conveniadas.

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa, considera-se que o perfil das professoras de creches conveniadas de um município do noroeste paulista não atende a todas as necessidades da Educação Infantil. Para que isso seja possível, entende-se que seja necessário investimento político em formação continuada em serviço; ingresso por concurso público; plano de carreira e valorização da profissão de docente de creche conveniada. Esta valorização compreende salário condizente com a formação acadêmica e com a responsabilidade exigida para a função; disponibilização de espaços e materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho na creche; oportunidades de participação democrática e horários remunerados para a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

A oferta de educação de qualidade desde a Educação Infantil é um grande desafio que exige disposição política, uma vez que sua oferta para todos é responsabilidade do Estado, que assim proporcionará condições para o exercício pleno da cidadania a toda a população.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura e formação de professores - a cultura na formação de professores. Salto para o futuro. Formação cultural de professores. Ano XX, boletim 07 - junho 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_Junho_2010. Acesso em 15 jan. 2023.
- ARENARI, Raquel; CORSINO, Patrícia. Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.489-511, maio-agosto. 2020: “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46700/33733>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Indicadores do contexto brasileiro na materialização do convênio na educação infantil. Eccos – Revista Científica, São Paulo, n.54, p.1-14, e10581, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10581>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. MEC/Gabinete do Ministro. Portaria nº17, de 16 de janeiro de 2023. Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-17-de-16-de-janeiro-de-2023-458228873>. Acesso em 10 fev. 2023.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 de ago. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.024, de 14 de dezembro de 2015. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 03 de jul. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CAMPOS, Maria Malta, ESPOSITO, Yara, BHERING, Eliana, GIMENES, Nelson, ABUCHAIM, Beatriz, FERNANDES, Fabiana Silva, RIBEIRO, Bruna. A gestão da Educação Infantil no Brasil. Fundação Carlos Chagas. Estudos e Pesquisas Educacionais. Vol. 3. p. 29-102. 2012. Fundação Victor Civita. Disponível em https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021
- CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. Laplage Em Revista, Sorocaba, vol., n. Especial, p.9-22, set.-dez.2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/409>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. A formação cultural do professor como direito e necessidade. Revista COCAR, Belém, v.13, n.25, p.421-436 - jan./abr.2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2167>. Acesso em 15 jan. 2023.
- CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico]/org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque. – Dados Eletrônicos – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959?locale-attribute=es>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas do Brasil. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em 30 de jun. 2022.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919/PDF/367919por.pdf.multi>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 01 maio de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. Santa Maria. v.29, n.2, p.33-49, 2004.

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação cultural: questões teóricas. Salto para o futuro. Formação cultural de professores. Ano XX, boletim 07 - junho 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/8738170/Forma%C3%A7%C3%A3o_cultural_de_professores_Ano_XX_boletim_07_Junho_2010. Acesso em 15 jan. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.03. p.39-56. dez.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGcCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

RIBEIRO, Alice. Escolas conveniadas: parceria com a supervisão. Publicado em NOVA ESCOLA, em 01 de Outubro de 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2853/escolas-conveniadas-parceria-com-a-supervisao>. Acesso em 16/04/2021.

SANTOS, Nubia Schaper; ARAÚJO, Víviam Carvalho de; REZENDE, Wagner Silveira. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v.15, n.3, p.29-41, jul/set 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2451>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 9.674, de 18 de junho de 1998. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/9674>. Acesso em 21 jan. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 9.969, de 13 de novembro de 1998. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/SaoJoseDoRioPreto-SP/DecretosMunicipais/9969>. Acesso em 21 jan. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-jose-do-rio-preto-sp>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 05, de 21 de junho de 2011. Dispõe sobre o módulo de pessoal das Escolas de Educação Infantil de Período Integral da Rede Conveniada. Disponível em: https://atemeduacao.files.wordpress.com/2014/03/resolucao_05_2011_modulo_creches.pdf. Acesso em: 24 de ago. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo. v.4. n.2. p.196-229. dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 21 mar. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Editora Moderna. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

Submetido em outubro de 2024
Aceito em novembro de 2024
Publicado em novembro de 2024

