



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA DOROTÉA COSTA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE APOIO AO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL (PADIN) NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA ENTRE
OS ANOS DE 2017 E 2023**

FORTALEZA

2024

MARIA DOROTÉA COSTA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE APOIO AO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL (PADIN) NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA ENTRE
OS ANOS DE 2017 E 2023

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra.: Milena Marcintha
Alves Braz

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O48a Oliveira, Maria Dorotéa Costa de.
Avaliação da trajetória institucional do programa de apoio ao desenvolvimento infantil (PADIN) no município de Fortaleza entre os anos de 2017 e 2023 / Maria Dorotéa Costa de Oliveira. – 2024.
111 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Milena Marcintha Alves Braz.
1. Políticas Públicas. 2. Primeira Infância. 3. Educação Infantil. 4. Família. 5. PADIN. I. Título.

CDD 320.6

MARIA DOROTÉA COSTA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE APOIO AO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL (PADIN) NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA ENTRE
OS ANOS DE 2017 E 2023

Texto de qualificação apresentado ao
Mestrado Profissional em Avaliação de
Políticas Públicas (MAPP) da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Avaliação de Políticas Públicas. Área de
concentração: Avaliação de Políticas
Públicas

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e
Mudanças Sociais

Aprovada em 23/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente nas horas de angústia e nos momentos de alegria.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Criador, que sempre esteve incondicionalmente ao meu lado, oferecendo-me seu auxílio e proteção.

Gostaria de expressar minha gratidão aos professores que generosamente compartilharam seus conhecimentos ao longo desta jornada acadêmica.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Milena Marcintha Alves Braz, da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelo seu constante apoio, orientação e incentivo durante todo o desenvolvimento desta dissertação.

Às professoras que integraram minha banca examinadora, Prof^a. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara, da Universidade Federal do Ceará (UFC), e Prof^a. Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Agradeço também aos meus colegas de turma, com quem convivi ao longo desses anos, pelas aprendizagens, experiências e produções compartilhadas. O esforço e dedicação de cada um foram fundamentais para a conclusão bem-sucedida dos trabalhos das disciplinas.

A todos, meu sincero muito obrigada.

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar, não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar. Sem pedir licença muda nossa vida e depois convida a rir ou chorar.

Nesta estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá, o fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar. Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela que um dia enfim descolorirá.

(Aquarela - Toquinho)

RESUMO

Avaliar uma política pública representa um dos momentos mais críticos e significativos no âmbito das ações do Estado. É através desse processo que se pode averiguar se a política desenvolvida de fato conseguiu atingir seus objetivos, observar se as pessoas atendidas por ela estão a entendendo e sendo efetivamente beneficiadas. Essa dissertação avalia o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará que atende crianças de zero até os três anos e onze meses de idade, que não tiveram acesso a creches públicas ou privadas. O objetivo geral do trabalho é avaliar a trajetória institucional desse programa no município de Fortaleza entre os anos de 2017 e 2023. Já os objetivos específicos são: identificar as estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida das crianças atendidas; investigar os avanços e desafios vivenciados pelo PADIN na sua implementação no município de Fortaleza, compreender como as ações desenvolvidas pelo PADIN impactam na vida das crianças na visão dos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e dos supervisores. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando-se também a pesquisa de campo e documental. A perspectiva utilizada é a avaliação em profundidade preconizada por Rodrigues em seus trabalhos de 2008 e 2016. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, aplicado para três públicos distintos, os técnicos da secretaria de educação do Estado do Ceará, os supervisores do programa e os ADIs lotados em Fortaleza. Para a compilação dos dados coletados foi utilizado a Análise de Conteúdos de Bardin (1977). Ao chegar ao final desse trabalho se constatou que os objetivos propostos em seu início foram alcançados. Todos os públicos entrevistados concordam que o PADIN traz acréscimos relevantes para o desenvolvimento da criança, precisando assim ser ampliado para mais municípios do estado. Há também ganhos nas esferas sociais e de interação das famílias, pois o programa faz um processo perene de estimulação desses laços. Assim, conclui-se que mesmo tendo algumas limitações mostradas pelos atores responsáveis por sua implementação, como por exemplo a pouca cobertura frente a demanda reprimida, o PADIN desponta como fundamental para ajudar no desenvolvimento das crianças de zero a três anos.

Palavras-chave: políticas públicas; primeira infância; educação Infantil; família; PADIN.

ABSTRACT

Evaluating a public policy represents one of the most critical and significant moments in the scope of State actions. It is through this process that it is possible to determine whether the policy developed has actually achieved its objectives, observe whether the people served by it are understanding it and are effectively benefiting. This dissertation evaluates the Child Development Support Program (PADIN), developed by the Government of the State of Ceará, which serves children from birth to three years and eleven months of age, who did not have access to public or private daycare centers. The general objective of the work is to evaluate the institutional trajectory of this program in the city of Fortaleza between the years 2017 and 2023. The specific objectives are: to identify the strategies adopted by PADIN to promote child development and improve the quality of life of the children served ; investigate the advances and challenges experienced by PADIN in its implementation in the city of Fortaleza, understand how the actions developed by PADIN impact the lives of children from the perspective of Child Development Agents (ADIs) and supervisors. The methodology adopted is qualitative and descriptive research, also using field and documentary research. The perspective used is the in-depth assessment recommended by Rodrigues in his works from 2008 and 2016. The data collection instrument was a questionnaire, applied to three different audiences, technicians from the education department of the State of Ceará, the program supervisors and the ADIs stationed in Fortaleza. To compile the collected data, Bardin's Content Analysis (1977) was used. Upon reaching the end of this work, it was found that the objectives proposed at the beginning were achieved. All interviewed audiences agree that PADIN brings relevant additions to child development, thus needing to be expanded to more municipalities in the state. There are also gains in the social and interaction spheres of families, as the program carries out a permanent process of stimulating these ties. Thus, it is concluded that even though there are some limitations shown by the actors responsible for its implementation, such as little coverage in the face of repressed demand, PADIN stands out as fundamental in helping the development of children aged zero to three.

Keywords: public policies; early childhood; child education; family; PADIN.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos de análise da avaliação em profundidade	21
Quadro 2 – Classificação dos usos da avaliação externa.....	46
Quadro 3 – Semana de Visitas Domiciliares às Famílias -1a e 3a semanas do mês.....	83
Quadro 4 – Semana de Visitas Domiciliares às Famílias e Atividades Coletivas e Comunitárias 2a e 4a semanas do mês.....	83
Quadro 5 – Idade dos professores na Educação Básica.....	86
Quadro 6 – Comparativo idade quantidade de professores.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das ADIs entrevistadas.....	86
Gráfico 2 – Formação das ADIs.....	88
Gráfico 3 – Tempo de atuação das ADIs na área educacional.....	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2.1	Quanto à abordagem, objetivos e procedimentos.....	20
2.2	Quanto aos instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa	23
2.3	Quanto à análise dos dados.....	24
2.4	Quanto ao <i>lócus</i> da pesquisa.....	25
3	PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	27
3.1	Contextos de surgimento e desenvolvimento das Políticas Públicas.....	27
3.2	Conceituação de Políticas Públicas.....	31
3.3	Políticas Públicas Educacionais.....	35
3.4	Políticas Públicas e Primeira Infância.....	37
3.5	As Políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil	42
3.6	Avaliação de Políticas Públicas Educacionais	43
4	SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL (PADIN).....	48
4.1	Apresentação do <i>Programa Mais Infância - Ceará</i> e sua relação com o PADIN.....	48
4.2	Histórico do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN)	53
4.3	O PADIN e as Crianças Atendidas.....	56
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	60
5.1	Avanços e desafios vivenciados pelo PADIN.....	60
5.2	Visões das supervisoras do PADIN em Fortaleza.....	69
5.3	Visões dos Agentes de Desenvolvimento Infantil de Fortaleza.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS/AS TÉCNICOS.....	110
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS/AS SUPERVISORES.....	111

APÊNDICE C– ENTREVISTA COM OS/AS ADIs.....	113
---	------------

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas e educacionais desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento social e econômico de uma nação. Elas abrangem um conjunto de ações e programas governamentais destinados a atender às necessidades da população, com foco em áreas essenciais como saúde, educação, segurança e bem-estar social.

No campo da educação, as políticas educacionais visam garantir acesso, permanência e qualidade no ensino, sendo especialmente relevantes para a formação das futuras gerações. Um aspecto crucial dessas políticas é o direcionamento de esforços para a infância, uma fase determinante para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Investir em políticas voltadas para as crianças significa apostar no futuro do país, promovendo igualdade de oportunidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No contexto das políticas educacionais voltadas para a infância, destaca-se o *programa Mais Infância Ceará*, uma iniciativa do governo do estado do Ceará que visa promover o desenvolvimento integral das crianças desde a primeira infância. Lançado em 2015, o programa busca articular diversas ações nas áreas de saúde, educação e assistência social, com o objetivo de oferecer um suporte amplo e eficaz às famílias e às crianças.

Entre os vários projetos que integram o Mais Infância Ceará, encontra-se o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN). O PADIN é focado na orientação e no acompanhamento das famílias que tem crianças de zero a três anos fora de creches.

O presente trabalho apresenta uma avaliação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN). Esse Programa instituído em 2017, no Ceará, vem gradativamente aumentando o seu tamanho e abrangência, o que motiva a avaliação aqui trabalhada. O recorte de tempo analisado dessa política ocorreu entre os anos de 2017 e 2023.

O PADIN, alvo dessa avaliação é uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará, focada no atendimento de um público específico de famílias, que por muito tempo eram negligenciadas em função exatamente de uma falha na oferta de vagas em creches para crianças de zero a 3 anos e 11 meses de idade. Essas crianças por não conseguirem vagas nas creches municipais ficavam à margem do Sistema

Educacional, só conseguindo acesso à escola na pré-escola, com quatro anos de idade, onde a matrícula segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é obrigatória. E tal situação acaba fazendo com que a criança perca aprendizagens valiosas da primeira infância.

A falha na oferta de vagas na Educação Infantil sempre foi um grande gargalo, corroborado por De Sordi (2014), para se ter uma ideia do problema no Estado do Ceará, de acordo com dados aferidos pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) em 2021, o Estado possuía déficit de 31 mil vagas, e isso só na pré-escola. Percebe-se que essa situação se expande ainda mais quando falamos das creches, pois os municípios não conseguem nem cumprir a oferta de vagas para o ensino obrigatório, e acabam não investindo na criação de vagas para creches, uma vez que nessa etapa de ensino não existe a obrigatoriedade de matrícula.

Visando auxiliar os municípios o PADIN foi instituído no governo de Camilo Sobreira de Santana, através da lei estadual nº 16.360, de 17 de outubro de 2017. Assim, o Governo do Estado do Ceará, através de parcerias com os municípios, oportuniza as famílias que tenham em suas residências crianças de zero a três anos e 11 meses de idade, o acesso à aprendizagens oferecidas por profissionais qualificados/as, que realizam seus atendimentos nas residências das famílias participantes.

Um estudo desenvolvido pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA), pode nos dar um panorama inicial dessa situação dentro do município palco dessa pesquisa. Nesse estudo realizado em Fortaleza, no ano de 2021 62,9% das crianças de zero a três anos estavam sem vaga em creche (CEDECA, 2021).

Atualmente o PADIN atende um total de 48 municípios cearenses, com um quantitativo total de 4.120 famílias. Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) do ano de 2020 “foram selecionados para participar do primeiro ano de implementação do PADIN os 36 municípios mais pobres do Estado e duas Regionais de Fortaleza com elevados índices de vulnerabilidade social¹” (p.5), logo percebe-se que o Programa está em processo de crescimento.

¹Castel (1995) caracteriza vulnerabilidade social como um estado de precariedade que envolve a fragilização das relações sociais e a falta de acesso aos direitos e recursos essenciais para uma vida digna.

Em dados aferidos pelo IPECE, através da Avaliação de Impacto do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – PADIN, o Programa foi crescendo de acordo com a inclusão de novos municípios, sendo esses selecionados segundo critérios de vulnerabilidade social, como baixo IDH e ausência de vagas em creches.

Para o governo do Estado do Ceará (2021), o objetivo é que se chegue a todos os municípios cearenses, mas não há a estipulação de prazo para isso, sendo que no momento tem-se atendido pelo Programa somente 26% dos municípios que compõem o Estado do Ceará, o que mostra um longo caminho a ser percorrido para se conseguir contemplar essa meta de cobertura total.

Segundo o Governo do Estado do Ceará (2021) o PADIN tem como objetivo ofertar conhecimentos qualificados que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento integral de forma a diminuir a desigualdade entre as crianças com e sem acesso à Educação Infantil. Para atingir esse objetivo proporciona o atendimento domiciliar realizado pelos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

O atendimento é realizado em diversos municípios do Estado do Ceará, (conforme mostrado na figura 1) mas o enfoque desse trabalho será dado ao município de Fortaleza, por ser esse o que possui o maior quantitativo de famílias atendidas no estado. Os/as Agentes de Desenvolvimento Infantil, realizam visitas quinzenais às residências das famílias atendidas, onde aplicam atividades que visam desenvolver a criança, usando para isso materiais previamente desenvolvidos pelo Programa, como cartilhas, jogos, e materiais lúdicos, todos pensados para o desenvolvimento da criança, e sendo semelhantes aos encontrados nas creches, com o intuito de desenvolvimento da criança na primeira infância (Ceará, 2021).

Para Lopes (2010), a primeira infância, compreendida dos zero aos seis anos de idade, é um dos momentos mais relevantes para o desenvolvimento da criança. A primeira infância para o autor começa através da experimentação e da vivência, a compreender como o mundo é constituído e a se relacionar com ele. Sendo assim, é primordial que nessa etapa a criança tenha a oportunidade de se desenvolver e aprender não só na convivência, mas também, no âmbito dos conhecimentos historicamente construídos.

Portanto, é muito negativo que as crianças tenham seu direito ao acesso à educação prejudicado devido à ingerência e falta de recursos por parte dos municípios. Devido à escassez de investimentos em creches, muitas vezes há uma

oferta significativamente insuficiente de vagas nessas instituições. A quantidade de vagas ofertadas nessa etapa de ensino está longe de atender à demanda existente, resultando em um grande desafio educacional que o PADIN busca atenuar.

De acordo com Silva e Strang (2020) mesmo estando bem amparada a prerrogativa da educação como direito público subjetivo a escassez de vagas nas creches é uma realidade latente em todo o território nacional, sendo explicada pelos autores em função de não ser a sua matrícula de caráter obrigatório e assim o Estado não se preocupa em ampliar a quantidade de vagas existentes

Melo (2020, p. 13) afirma que “já não há mais dúvida de que investir na infância, garantindo a todas as crianças condições dignas de vida e equidade social, gera ganhos sociais e econômicos superiores aos produzidos por quaisquer outros investimentos”. Nessa perspectiva, o Estado do Ceará através do PADIN, investe a fim de que a criança aprenda e se desenvolva para as demais etapas de escolarização.

Para o governo do estado do Ceará o Programa também objetiva oferecer uma paridade maior entre a criança que não teve acesso a vaga, e a que está matriculada, seja na rede particular de ensino, ou nas poucas vagas ofertadas pelos municípios em suas redes de creches. Desta maneira, o PADIN favorece o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuirão para com a caminhada educacional da criança (CEARÁ, 2021).

O interesse de pesquisar sobre essa temática originou-se dos meus anos de trabalho dentro da educação, exercendo a função de professora tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais do ensino fundamental, e entendendo através da prática, como existe uma diferenciação enorme entre os alunos que cursaram a creche para os alunos que adentraram na escola apenas na pré-escola.

Ao averiguar essa situação percebi que as vagas existentes na rede regular de ensino disponibilizadas para a creche nas escolas públicas de Fortaleza, nunca conseguiram contemplar a demanda existente, ficando a maioria das famílias que procuravam as escolas em que trabalhei ao longo da minha carreira sem a vaga buscada. Ao saber do Programa que visa mitigar essa situação tão complexa tive interesse de entendê-lo e, e avaliar os impactos que esse possui para o desenvolvimento dos alunos atendidos.

Essa dissertação tem como problema de pesquisa a seguinte pergunta: quais são os impactos produzidos pelo PADIN, no cotidiano dos alunos atendidos por

ele? Para conseguir responder essa pergunta foi ouvido os três atores responsáveis pela implementação do Programa.

As hipóteses a serem testadas no trabalho são: o PADIN ajuda no desenvolvimento global da criança; as famílias são beneficiadas pelo Programa; e há um fortalecimento nos laços familiares entre os integrantes das famílias que são atendidas pelo PADIN.

De acordo com Siqueira e Reticena (2019), a avaliação rigorosa de políticas públicas, como os programas de visita domiciliar direcionados ao desenvolvimento infantil, emergem como um componente crítico para analisar a trajetória e o conteúdo dessas iniciativas, onde se pode ver uma estreita relação entre essa visão dos autores e os trabalhos de Rodrigues (2008).

Diante do exposto, o objetivo geral do trabalho foi o de avaliar a trajetória do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) no município de Fortaleza, entre os anos de 2017 e 2023. Já os Objetivos Específicos foram: identificar as estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida das crianças atendidas; investigar os avanços e desafios vivenciados pelo PADIN na sua implementação no município de Fortaleza na visão dos técnicos do Programa; e compreender como as ações desenvolvidas pelo PADIN impactam na vida das crianças, através das ações desenvolvidas pelos Agentes de Desenvolvimento Infantil e os/as supervisores/as.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e descritiva, embasada na perspectiva da *Avaliação em Profundidade*, conforme proposta por Rodrigues (2008; 2016) em seus trabalhos voltados para a análise de políticas públicas, essa avaliação precisa dar conta de quatro dimensões analíticas: análise de conteúdo, de contexto e da trajetória institucional de programas e políticas, bem como do espectro temporal e territorial. Deste modo, são contempladas todas as dimensões com os achados da pesquisa.

Para coleta de dados, foram utilizadas técnicas como análise documental e a realização de uma entrevista semiestruturada com 10 Agentes de Desenvolvimento Infantil, 2 supervisores do município de Fortaleza e 3 técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará que é a instância mantenedora do Programa. Não foi realizada a pesquisa junto as famílias em função do Programa, estar em férias no período em que foram conduzidas as entrevistas. Essas abordagens permitiram uma avaliação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento

Infantil em Fortaleza, considerando diversos aspectos relevantes para compreender os desafios enfrentados e os avanços alcançados ao longo do período.

O trabalho está dividido em seis seções, a começar pela introdução, nela são apresentados a justificativa para a realização dessa pesquisa, seus objetivos e o problema de pesquisa. A segunda seção apresenta a perspectiva avaliativa assumida, ou seja, a *avaliação em profundidade* preconizada por Rodrigues (2008; 2016), bem como é esmiuçado o percurso metodológico seguido para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, mostrando assim, o seu público, a abordagem, e os métodos escolhidos para a coleta e discussão dos dados coletados.

Na terceira seção intitulada panorama das políticas públicas nas perspectivas educacionais e da primeira infância, se volta a uma análise do panorama geral das políticas públicas em suas mais variadas perspectivas, dando enfoque especial as políticas desenvolvidas para a primeira infância, e os processos que permeiam a avaliação dessas políticas públicas do âmbito educacional.

Já a quarta seção, que tem por título subsídios para a compreensão da trajetória do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil é dedicado ao contexto do surgimento e desenvolvimento do PADIN, onde foram percorridas suas perspectivas gerais, sendo utilizado para isso relatórios governamentais, que visam apresentar os impactos do programa na vida das crianças atendidas.

Em seguida na quinta seção, tem-se a apresentação dos resultados e das discussões do trabalho. Essa seção é subdividida em três momentos, um que mostra a visão dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação, que são os responsáveis pelo Programa em todos os municípios atendidos no estado. Com isso pode-se também alcançar mais um dos objetivos traçados. Sendo também apresentadas nos demais subtópicos as ações, desafios e impactos que o PADIN possui na vida das crianças que são atendidas. Para isso foi utilizada a visão das supervisoras do município de Fortaleza e dos ADIs. Por fim, a última seção do trabalho são as considerações finais.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

Essa seção é composta pela explanação da perspectiva avaliativa e do percurso metodológico que foram utilizados na presente avaliação. A perspectiva avaliativa aqui privilegiada foi a “A avaliação em profundidade”, apresentada por Rodrigues em seus trabalhos de 2008 e 2016.

Como bem pontua Rodrigues (2016, p.107): “Isto implica, em primeiro lugar, que a pesquisa qualitativa ganha destaque nesta abordagem. Assim, a pesquisa será de campo, documental e qualitativa, como preconiza a Avaliação em Profundidade”. Fazendo com que a avaliação consiga ganhar em amplitude.

A exigência de que a avaliação seja extensa e ampla indica que uma avaliação em profundidade não poderá se restringir a um olhar focado apenas na averiguação do cumprimento das metas propostas pela política e seus resultados, ou nos itens priorizados por um programa, bem como tão somente no atendimento às suas diretrizes (Rodrigues, 2016, p.107).

Assim, os objetivos traçados para essa pesquisa perpassam pelo pleno entendimento do olhar dos sujeitos participantes do Programa, sujeitos esses responsáveis pela aplicação e desenvolvimento das atividades, e que por conta disso, podem apresentar esse panorama mais focado para o PADIN, em suas potencialidades e desafios.

2.1 Quanto à abordagem, objetivos e procedimentos

De acordo com Rodrigues (2016), obter um resultado definitivo sobre uma política é inviável, uma vez que ela pode ser interpretada de maneiras diversas por aqueles que a vivenciam. A autora sugere, portanto, quatro abordagens para a análise de políticas: (1) conteúdo do programa/política; (2) contexto da formulação da política; (3) trajetórias institucionais de um programa/política; e (4) espectro temporal e territorial, detalhados no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos de análise da avaliação em profundidade

Eixos de análise	Características	Relação com o objeto de pesquisa	Método
Conteúdo do programa/política	Análise dos objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação. Analisa também as bases conceituais (paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam), bem como os conceitos e noções centrais que sustentam a política/programa.	Esse eixo se relaciona com o capítulo quatro que apresenta os subsídios da trajetória do programa. Contemplando o primeiro objetivo específico da pesquisa.	Pesquisa documental e de campo
Contexto da formulação da política	Análise do momento político e condições socioeconômicas em que o programa/política foi formulado e encerrado, bem como apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação.	Esse eixo se relaciona com o capítulo quatro que apresenta os subsídios da trajetória do programa. Contemplando o primeiro objetivo específico da pesquisa.	Pesquisa documental e de campo.
Trajетórias institucionais de um programa/política	Análise do grau de coerência/dispersão do programa/política ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais, nos distintos níveis e camadas organizacionais e hierárquicos.	Esse eixo se relaciona com o capítulo cinco que apresenta os avanços e desafios vivenciados pelo PADIN em Fortaleza. Contemplando o segundo objetivo específico.	Pesquisa de campo com os atores selecionados.
Espectro temporal e territorial	Apreensão da configuração temporal e territorial do percurso do/a programa/política de forma a confrontar as/os propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade.	Esse eixo foi contemplado através do capítulo seis, que apresenta as ações desafios e perspectivas do PADIN. Contemplando o terceiro e último objetivo específico desta pesquisa.	Pesquisa de campo com os atores selecionados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2008; 2016).

Cada um desses eixos está presente nessa pesquisa, e são analisados em diversas etapas do trabalho. Rodrigues (2008), ainda lembra que é importante reconhecer que, ao partir do pressuposto de que cada proposta de avaliação é moldada por perspectivas e entendimentos sobre ciência e sua prática, é crucial ter uma definição tangível de avaliação alinhada à pesquisa.

A sugestão de uma *avaliação em profundidade* implica em vê-la como abrangente, detalhada, rica, ampliada e multidimensional, o que, por si só, estabelece

a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade como pré-requisitos essenciais para a empreitada de pesquisa.

As várias abordagens podem ser divididas fundamentalmente em duas proposições distintas: aquelas que veem a avaliação como "medida" e aquelas que dão ênfase ao conceito de avaliação como "compreensão". Adotar uma dessas concepções impõe um impacto significativo na condução da avaliação que foi desenvolvida nesse trabalho.

Quanto ao aspecto da densidade, a referência fundamental é ao principal pressuposto das abordagens interpretativas, seguindo as proposições de Geertz (1978) da busca de significados, no caso os significados da política para os que as formulam, executam ou vivenciam. Isto implica, em primeiro lugar, que a pesquisa qualitativa ganha destaque nesta abordagem (Rodrigues, 2016, p.107).

Esse tipo de avaliação dentro do palco das avaliações de políticas públicas, ganhou e vem ganhando espaço em função de proporcionar exatamente essa análise mais aprofundada e holística da política analisada, fugindo de meros modelos estatísticos que se centravam em apenas analisar os resultados aferidos sem se preocupar em variantes primordiais desse processo. Como bem pontuam Torres Junior *et al.* (2020, p.149):

O campo de estudos e práticas da avaliação de políticas públicas tem sido orientado historicamente por modelos tecnicistas que buscam resultados de avaliações direcionados para a verificação da eficiência, eficácia e efetividade das políticas. Trata-se de uma perspectiva hegemônica nesse campo, amplamente difundida e alinhada com a agenda econômica e a política neoliberal contemporâneas.

Do ponto de vista operacional, tais avaliações, fundamentadas nesses princípios, dão destaque à aplicação de abordagens quantitativas, especialmente ancoradas em métodos econométricos ou estatísticos, para respaldar a elaboração dos indicadores. Adicionalmente, é importante considerar que essas avaliações enfatizam a imparcialidade científica ao propor a separação entre o avaliador (sujeito) e o objeto da avaliação (a política em análise), com a intenção de isolar a avaliação de qualquer interferência subjetiva. Isso visa possibilitar a verificação, a mensuração e o controle do objeto estudado.

Essa avaliação em profundidade foi construída através de pesquisa de campo, em que o avaliador ao observar a realidade do objeto reflete acerca das

narrativas realizadas pelo sujeito entrevistado imerso em seus próprios contextos. Isso segundo Torres Junior *et al.* (2020, p.157), confere “interpretações analíticas a partir da realidade apresentada e vivenciada no seu campo de pesquisa”, o que em consequente, amplia as perspectivas avaliativas ali desenvolvidas, reforçando assim, o caráter multidimensional da Avaliação em Profundidade.

No campo, ele [o avaliador] pergunta, indaga, anota, registra, sente odores, escuta opiniões, percebe posicionamentos e, ao mesmo tempo, reflete sobre seu lugar. Fatos e valores estão intimamente relacionados, cabendo o controle da subjetividade. Tudo isso requer compreensões sobre os pressupostos filosóficos que alicerçam os paradigmas científicos e também treinamentos teórico-metodológicos para clareza na escolha dos quadros teóricos importantes na mediação dos dados, bem como dos métodos e das técnicas adequados para coletar dados empíricos que respondam questões (Cruz, 2019, p.11).

Essas ações e possibilidades realizadas pelo avaliador, associadas aos aspectos metodológicos e as variantes apresentadas e que são aferidas pela Avaliação em Profundidade, que possui uma assertividade maior em relação as outras propostas existentes, quanto também, possibilitam resultados mais significativos para a política pública que está sendo avaliada.

É exatamente em função dessa amplitude que se escolheu a *Avaliação em Profundidade* como perspectiva avaliativa desse trabalho. Pois acredita-se que utilizando-se de seus preceitos será possível extrair valorosas contribuições dessa política pública desenvolvida para a primeira infância, que faz parte de um arcabouço de outras políticas que são atualmente desenvolvidas no Estado do Ceará.

2.2 Quanto aos instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, que são 10 Agentes de Desenvolvimento Infantil, 2 supervisores e 3 técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará que é a instância mantenedora desse Programa. As entrevistas foram guiadas por roteiros que se encontram nos apêndices desse trabalho. Também foram realizadas pesquisas documentais como fonte de coleta, analisando os balanços dos anos analisados pelo trabalho e que são divulgados anualmente pelo Governo Estadual.

O Programa em Fortaleza está estruturado em duas regionais¹ do município as regionais 2 e 6, sendo atendidos os seguintes bairros: Regional 2:

Serviluz; Praia do Futuro; Mucuripe; Caça e pesca e Comunidade Gengibre. Regional 6: Castelão; Conjunto Palmeira; Comunidade Riacho Doce; Comunidade Rosalina; Joao Paulo II; Jangurussu; São Cristóvão;

No total Fortaleza possui 16 ADIs e 2 supervisores que são separados nas duas regionais atendidas pelo Programa. Atualmente o PADIN atende a um quantitativo de 160 famílias e conseqüentemente 160 crianças, sendo cada família contemplada com um atendimento, mesmo possuindo mais de uma criança na faixa etária do Programa.

Os dois supervisores e seus respectivos ADIs são vinculados a Secretaria de Educação do município de Fortaleza, possuindo lotação nessa Secretaria na célula de Educação Infantil. Já os três técnicos entrevistados são lotados na Secretaria Estadual de Educação, (SEDUC), sendo esses responsáveis pelo Programa em todos os 48 municípios que são atualmente atendidos, inclusive o município de Fortaleza, palco da pesquisa.

Os 10 ADIs de um total de 16, participantes da pesquisa foram definidos em função de ter sido esse o quantitativo do universo pesquisado que se dispuseram a participar das entrevistas, os outros seis ADIs, nem foram encontrados para a realização da pesquisa na Célula em que são lotados nem deram retorno aos telefonemas e mensagens enviadas.

A escolha desse público foi feita em função das visões que possuem em relação ao cotidiano da aplicação e dos resultados aferidos pela política pública. As entrevistas foram desenvolvidas nos próprios locais de trabalho dos/as participantes mediante agendamento prévio ou em momentos de formação desenvolvidas de maneira bimestral pela Coordenação geral do Programa em sua sede.

Visando manter o anonimato dos entrevistados, quando forem transcritas suas falas, tanto os técnicos, quanto os supervisores e os ADIs, foram identificados apenas com a sua função e uma numeração crescente iniciando em 1.

2.3 Quanto à análise dos dados

Para realizar a análise de dados coletados através de uma pesquisa de campo qualitativa, na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), foi necessário seguir alguns passos metodológicos. Primeiramente, os dados coletados, nas entrevistas, foram transcritos e organizados de acordo com os objetivos

específicos da pesquisa, que são identificar as estratégias adotadas pelo Programa de Atenção ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), investigar os avanços e desafios vivenciados pelo PADIN na implementação em Fortaleza, e compreender o impacto das ações do PADIN na vida das crianças, na visão dos Agentes de Desenvolvimento Infantil e dos supervisores.

Após a organização dos dados, iniciou-se o processo de codificação, que consistiu em identificar unidades de análise relevantes para os objetivos da pesquisa. Essas unidades foram palavras, frases ou trechos de texto que expressaram as diferentes dimensões dos temas abordados, como estratégias de desenvolvimento infantil, desafios na implementação do programa e percepções dos agentes envolvidos.

Em seguida, ocorreu a categorização, que consistiu em agrupar as unidades de análise em categorias ou temas comuns, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Após a categorização, foi realizada a análise propriamente dita, que envolveu a interpretação dos dados à luz dos objetivos da pesquisa e das categorias definidas. Nesse processo, buscou-se identificar padrões, tendências e relações entre as diferentes categorias, explorando as nuances e complexidades dos dados coletados.

Por fim, os resultados da análise foram interpretados e apresentados de forma clara e objetiva, no capítulo reservado aos resultados e as discussões do trabalho. Essa análise proporcionou uma compreensão mais aprofundada das estratégias do PADIN, dos desafios enfrentados na sua implementação e do impacto das ações na vida das crianças atendidas, conforme os objetivos da pesquisa.

2.4 Quanto ao *lócus* da pesquisa

O local da pesquisa foi o município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Essa cidade é uma das maiores e mais importantes cidades do Nordeste brasileiro. Com uma população estimada em mais de 2,7 milhões de habitantes, é a quinta cidade mais populosa do Brasil e a segunda do Nordeste, destacando-se como um importante centro econômico, cultural e turístico da região. A cidade é conhecida por suas belas praias, clima quente durante todo o ano e uma vibrante cena cultural. Além disso, Fortaleza possui uma infraestrutura urbana desenvolvida e é um polo de

serviços e comércio, abrigando diversos centros comerciais, universidades, hospitais e outros serviços essenciais.

O local da pesquisa foi o município de Fortaleza, capital do estado do Ceará. A população escolhida para a realização desta pesquisa consiste em profissionais que trabalham diretamente com o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN). Estes profissionais incluem os técnicos da Seduc, as supervisoras (as duas supervisoras são mulheres), e os ADIs, todos empenhados nas atividades e na implementação do PADIN.

O período da coleta de dados em campo foi entre os meses de setembro a dezembro de 2023. Durante este período, foram realizadas entrevistas, observações e análise de documentos para obter uma compreensão abrangente de como o PADIN está sendo executado e quais são os impactos percebidos por aqueles que trabalham no programa.

O *lócus* da pesquisa foi escolhido em função de ser o maior em quantitativo de ADIs e famílias atendidas dentro do Programa tendo abrangência em duas das seis regionais, atendendo um quantitativo de 160 famílias. Em total de 12 bairros dos 121 bairros que compõem o município de Fortaleza.

3 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Nesse capítulo do referencial teórico, será explanado temas acerca de conceitos basilares a serem desenvolvidos ao longo de todo esse trabalho. Assim, serão explicados e conceituados termos sobre políticas públicas em suas perspectivas históricas e a importância para a sociedade contemporânea. Também serão abordadas as políticas públicas voltadas para a primeira infância, e os seus processos avaliativos.

3.1 Contextos de surgimento e desenvolvimento das Políticas Públicas

Faz-se necessário iniciar este referencial teórico com a apresentação dos contextos que permeiam as políticas públicas, para isso é desenvolvida uma reta histórica dessas tendo o seu início no século XIX e conceituando-as ao longo da escrita deste subtópico do trabalho. Nesse momento, é imprescindível apontar que as políticas públicas não surgem do interesse do Estado para com o bem-estar da população, mas sim, de uma luta entre as classes operárias e os detentores do capital.

Especificamente, no final do século XIX, na Europa, em um contexto marcado por mudanças socioeconômicas e conflitos de classes, o Estado, conforme discutido por Behring e Boschetti (2016, p.68) “abrandou seus princípios liberais, e incorporou orientações socio-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimentos em políticas sociais”. Essa transformação refletiu não apenas as pressões das classes trabalhadoras, mas também uma resposta às demandas emergentes da sociedade frente às desigualdades e injustiças sociais.

Bresser-Pereira (2010), lembra que o Estado liberal existiu inicialmente entre os séculos XVIII e XIX, sendo caracterizado por esse autor como uma governança que preconizava os direitos individuais, a propriedade privada e o livre comércio, o que fazia com que o Estado exercesse a mínima interferência possível nessa área. Tem-se também a seguinte caracterização:

Outro não foi, portanto, o Estado da separação de poderes e das Declarações de Direitos, que entrou para a história sob a denominação de Estado liberal.

[...] A revolução do século XVIII, com as divisas da liberdade, igualdade e fraternidade, foi desencadeada para implantar um constitucionalismo concretizador de direitos fundamentais (Bonavides, 2009, p.31).

No entanto, é importante destacar que, com o processo de evolução da sociedade, essa orientação começou a se desgastar, conforme ressaltado por Soares (2012, p.115) “ocorre que o Estado Liberal, com o passar do tempo, começou a apresentar suas imperfeições e a incapacidade de garantir um Estado efetivamente livre e igualitário”. Tal cenário motivou a transição para o chamado Estado social, um marco que se tornou evidente em determinado momento da história. Essa transição ocorreu em um contexto de mudanças sociais, econômicas e políticas, onde as pressões das classes trabalhadoras e as demandas por maior justiça social foram determinantes para a adoção de políticas mais intervencionistas por parte do Estado, visando mitigar as desigualdades e promover o bem-estar coletivo.

A transição do Estado Liberal para o Estado Social de acordo com Bresser-Pereira (2010), ocorreu ao longo do século XX, em diferentes países e em momentos específicos de suas histórias. Em termos gerais, esse processo teve início no final do século XIX, mas foi durante as primeiras décadas do século XX que se tornou mais evidente, especialmente após a Primeira Guerra Mundial e durante a Grande Depressão³.

Países europeus, como o Reino Unido, Alemanha, França e outros, foram pioneiros nessa transição, implementando políticas sociais e de bem-estar para enfrentar as crescentes desigualdades e crises socioeconômicas. No entanto, cada país teve seu próprio ritmo e características específicas nesse processo de transição do Estado Liberal para o Estado Social.

Com o advento do Estado Social, teve início uma maior intervenção do Estado sobre as relações privadas. Esse período é marcado por transferir ao Estado a responsabilidade de promover a igualdade substancial, intervindo mais ativamente em alguns setores da sociedade, mesmo que isso implique em limitações à liberdade. As atrocidades cometidas no período da Guerra pelo próprio Estado, provocaram um despertar para a necessidade de uma ação positiva do Estado no sentido de garantir a igualdade e liberdade de todos, e um ambiente equilibrado para o exercício de direitos e deveres. (Soares, 2012, p.116).

³De acordo com Temin (1976) a Grande Depressão, começou com o colapso do mercado de ações dos Estados Unidos em 1929 e se estendeu pela década de 1930, teve um impacto profundo na economia global

Cabe salientar segundo o autor, que esse processo de transição não ocorreu de forma uniforme em todos os países da Europa, pois segundo Soares (2012) isso dependeu de fatores como as condições históricas de cada país, seus regimes governamentais, suas condições políticas e econômicas.

Contribuindo para o debate, Behring e Boschetti (2016), enfatizam que:

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de forças no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX, como período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade (Behring; Boschetti, 2016, p.64).

Todo esse processo culmina em uma maior participação do Estado no cotidiano das pessoas, o que, por sua vez, promove um crescimento dos direitos individuais dos cidadãos. É importante ressaltar que, segundo Behring e Boschetti (2016), esses direitos eram praticamente inexistentes em um determinado período histórico.

No contexto brasileiro, essa relação com as políticas públicas remete ao período anterior à implantação das políticas sociais mais amplas, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX. A evolução das políticas públicas no Brasil está intrinsecamente ligada à luta por direitos e à ampliação do papel do Estado na promoção do bem-estar social e na garantia de direitos básicos, como saúde, educação, previdência e assistência social.

Essa evolução contribuiu para que as políticas públicas fossem cada vez mais inclusivas e conseguissem alcançar todos os cidadãos, visando reduzir as desigualdades e promover a inclusão social. Sendo intensificada após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Por conta disso que Pereira (2013, p. 66) chama esse tipo de governança de Estado de bem-estar, que seria “o poder institucionalizado e legitimado pela sociedade, exercido pelo Estado capitalista para regular as forças de mercado e garantir a todos, como direito, o acesso a bens e serviços que reduzam a insegurança social”

Após o período do Estado Social, conforme delineado por Paulo Neto (2008), caracterizado pela ampliação do papel governamental na prestação de

serviços públicos, na promoção do bem-estar social e na regulamentação econômica, diversos países experimentaram mudanças significativas que resultaram em novos paradigmas e abordagens de governança. Após o declínio do Estado Social, surgiram duas correntes importantes: o Estado Neoliberal e o Estado Pós-Social, também conhecido como Estado do Bem-Estar Social Ativo.

Não será dada ênfase significativa à definição do Estado Neoliberal, dado o amplo debate existente na literatura acadêmica sobre esse termo e suas diversas conceituações. Pois como bem expressa Venugopal, (2015, p.165) o “neoliberalismo está em toda parte, mas, ao mesmo tempo, em parte alguma”.

De acordo com essa perspectiva, o Estado Neoliberal marca uma transição em relação ao paradigma do Estado Social, direcionando-se para a diminuição do tamanho e da abrangência da intervenção estatal na economia e na sociedade. As políticas neoliberais destacam a importância do livre mercado, da desregulamentação econômica, da privatização de empresas estatais e da redução da participação governamental. Este modelo sustenta que a eficiência econômica e o crescimento são mais bem alcançados por meio de uma intervenção estatal mínima.

As definições críticas sobre o neoliberalismo apontam para diferentes alvos e escalas de combate. Seja nos níveis global ou local, estrutural ou microfísico, são listadas lógicas normativas, estruturas de Estado, estratégias de classe, processos de mercadorização e espoliação, políticas públicas, projetos utópicos, saberes científicos, dispositivos financeiros e contábeis, disposições econômicas, reconfigurações da cidadania e da democracia (Andrade, 2019, p.234).

Conforme discutido por Gurgel e Justen (2021), uma resposta aos desafios apresentados pelo Estado Neoliberal foi a ascensão do Estado do Bem-Estar Social Ativo, também conhecido como Estado Pós-Social. Nesse modelo, o enfoque se concentra na promoção da inclusão social e econômica através de políticas que não apenas oferecem assistência, mas também estimulam a participação ativa dos cidadãos na economia e na sociedade.

O Estado do Bem-Estar Social Ativo, de acordo com Lobato (2016), procura criar condições que permitam aos cidadãos acessar oportunidades, desenvolver habilidades e estar melhor preparados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em constante mutação. Isso implica em investimentos em educação, treinamento profissional, políticas de emprego e crescimento econômico. Além disso,

busca-se alcançar um equilíbrio entre a proteção social e a responsabilidade individual.

Conforme observado por Lobato (2016), além dessas tendências distintas, há também modelos híbridos que mesclam elementos do Estado Social, do Estado Neoliberal e do Estado do Bem-Estar Social Ativo, adaptando-se às circunstâncias e prioridades específicas de cada país.

Para o autor no caso do Brasil, o modelo adotado possui características tanto do Estado Social, com a implementação de políticas de redistribuição de renda e de proteção social, quanto do Estado Neoliberal, com políticas de privatização e liberalização econômica. Essa mescla de elementos reflete as transformações históricas e as complexidades do contexto brasileiro, influenciadas por fatores políticos, econômicos e sociais.

3.2 Conceituação de Políticas Públicas

Nesse momento do trabalho será conceituado o termo basilar do trabalho, que é política pública. Mas antes de serem apresentadas essas definições sobre a temática, precisa-se deixar compreensível que analisar as políticas públicas segundo Agum *et al.* (2015, p.15), “vem acompanhada de uma série de fatores, questões e grupos que devem ser observados para um estudo”. E que elas vêm ao longo do tempo sendo influenciadas pelos grupos de interesse que compõem as sociedades em cada período histórico.

Assim, não se propõe aqui apresentar um conceito fechado, mas sim, debater algumas dessas visões que permearam e permeiam as políticas públicas ao longo dos tempos, e demonstrar através de produções científicas, como essas políticas foram sendo ressignificadas pelas sociedades.

Ao trabalharmos com definições de políticas públicas assumimos o risco de limitar o papel dessas ações para efetuar quaisquer análises. É entendido que uma política para ser implementada passa por fases e processos sociais. Um embate a respeito de ideias e formas de agir que, por vezes, irão direcionar certas práticas políticas (Agum *et al.* 2015, p.15).

Thomas Dye (1984), apresenta uma definição bem direta de política pública, sendo essa “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Como se pode constatar, a definição de políticas públicas é apenas o ponto de partida de um

processo muito mais abrangente. Uma vez que para que uma política seja definida, ela passa por várias fases, como formulação, implementação e avaliação, cada uma com seu próprio conjunto de desafios e interações sociais. Além disso, as políticas públicas não operam em um vácuo, mas são influenciadas por contextos políticos, econômicos e culturais em constante evolução.

Resguardando o risco de sermos simplistas, pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real (Heidemann; Salm, 2009, p.78).

Como observado na afirmação anterior, a formulação e implementação de políticas públicas refletem não apenas as necessidades e demandas da sociedade, mas também as visões e prioridades do grupo político que está no poder. Essas políticas são o resultado de um processo complexo, permeado por debates, negociações e interesses diversos, que muitas vezes refletem a ideologia e a agenda política do governo vigente.

Para não nos alongarmos em demasia sobre essa temática inicial, vamos apresentar um resumo realizado por Souza (2006), no qual ele apresenta um apanhado de visões de diferentes autores que possuem relevância quando o assunto é definição de política públicas.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue a mesma veia: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (Souza, 2006, p.24).

Pode-se assim constatar com tudo o que foi visto até aqui que as discussões relacionadas às políticas públicas são complexas, uma vez que esse campo abraça uma diversidade de perspectivas. Nesse contexto, fica evidente que o processo de criação de políticas públicas evolui para se materializar como projetos, planos e programas que requerem monitoramento e avaliação contínuos. Isso ocorre

porque o desenho e a implementação das políticas públicas estão sujeitos a mudanças que precisam ser alinhadas tanto às considerações científicas quanto às nuances sociais.

Souza (2003), lembra que para efetivamente se concretizarem como políticas públicas, questões de interesse público precisam encontrar um ponto de equilíbrio entre o que é tecnicamente e politicamente possível. Isso implica que o processo de transformar problemas públicos em políticas públicas envolve a reconciliação de observações práticas e viáveis, ao mesmo tempo em que leva em consideração as bases científicas e os fatores sociais.

Corroborando com o exposto tem-se a afirmação de Souza (2006, p.36):

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- Política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

Agora que já se tem o entendimento pleno do termo *políticas públicas*, será delimitada as suas tipologias. Será utilizada a definição criada por Lowi (1972), que em sua obra debateu a importância de se delimitar o tipo de política pública implementada, para assim, poder entender os avanços tanto na sociedade quanto na própria política e atores envolvidos.

Agum (2015, p.89) afirma que Lowi (1972) “trouxo relevância ao tema e jogou luz às ações propostas, fazendo com que a divisão tipológica das políticas influenciasse as etapas constitutivas, bem como sua aplicação e continuidade”. Situação que muito auxiliou no processo de acompanhamento e construção das políticas públicas.

Segundo Lowi (1972), existem quatro tipos de políticas públicas, que são: *Regulatória, Distributiva, Redistributiva, Constitutiva*. Tal definição é uma das várias existentes, mas consegue contemplar variantes importantes do processo como os atores envolvidos, os estilos e as instituições que se fazem presentes. Assim será apresentado a seguir essas quatro tipologias, utilizando como norte a obra de Lowi

(1972). E entender essas tipologias nos faz conseguir ampliar o nosso entendimento sobre essa temática.

As *políticas regulatórias* têm como objetivo principal regular e controlar as atividades de certos setores da sociedade, como indústrias, empresas e cidadãos, para garantir que cumpram certas normas, regras e regulamentos. Elas visam proteger interesses públicos, como a segurança, a saúde, o meio ambiente e a equidade. Exemplos incluem regulamentações ambientais, leis de segurança no trabalho e regulações financeiras.

As *políticas distributivas* se concentram na alocação de recursos públicos para diferentes grupos da sociedade, buscando distribuir benefícios, serviços ou recursos de forma mais equitativa. Essas políticas muitas vezes resultam em vantagens ou subsídios para certos grupos, setores ou regiões, com o intuito de promover o desenvolvimento econômico e social. Um exemplo pode ser a concessão de incentivos fiscais para empresas em determinada região para atrair investimentos.

Já as *políticas redistributivas* têm como objetivo principal reduzir desigualdades sociais e econômicas, transferindo recursos de grupos mais privilegiados para grupos menos favorecidos. Isso é feito por meio de sistemas de assistência social, impostos progressivos e programas de bem-estar. Um exemplo é a implementação de programas de auxílio financeiro direcionados a famílias de baixa renda.

Por fim, temos as *políticas constitutivas* que estão relacionadas à criação ou modificação de leis, regulamentos ou normas que estabelecem as bases legais e institucionais da sociedade. Elas definem as estruturas de governo, os direitos e deveres dos cidadãos, e as formas de participação política. Políticas constitutivas podem incluir a reforma eleitoral, a redação de novas constituições ou a criação de novas instituições governamentais.

Cada um desses tipos de políticas públicas tem seus objetivos específicos e são aplicados em diferentes contextos para atender às necessidades da sociedade, seja desenvolvendo a regulação de atividades, a distribuição de recursos, a promoção de justiça social ou o estabelecimento das bases legais da governança, claro que cada uma dependerá da visão de mundo e dos interesses que cada grupo a frente do poder naquele período possui.

3.3 Políticas Públicas Educacionais

Como visto uma das áreas impactadas é a educação e suas políticas públicas ofertadas para a população em geral, pois segundo Melo (2001), são instrumentos essenciais para a promoção do desenvolvimento social, econômico e a igualdade de oportunidades em uma sociedade. Elas são formuladas e implementadas pelos governos em níveis federal, estadual e municipal, com o objetivo de melhorar o acesso à educação, a qualidade do ensino e os resultados educacionais em geral.

A primeira área de foco das políticas educacionais é para Smarjassi e Arzani (2021), o acesso universal. Garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade é uma prioridade central. Isso inclui a criação e melhoria da infraestrutura escolar, bem como a expansão de programas de educação infantil, creches e pré-escola.

Mas segundo Smarjassi e Arzani (2021), esse acesso universal anda longe de ser alcançado, apesar de reconhecer que nas últimas décadas o acesso e a permanência na educação básica tenham melhorado, os autores afirmam que ainda não se tem esse acesso universal a todos os que procuram matrícula nas redes públicas de ensino, até porque se tivesse esse acesso, não existiria a necessidade de ter o PADIN.

Ainda segundo os autores outro pilar importante é a qualidade do ensino. As políticas públicas buscam constantemente aprimorar a qualidade do ensino, investindo na formação de professores/as, no desenvolvimento de currículos escolares eficazes e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a integração de tecnologias educacionais e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa são elementos fundamentais nesse contexto.

Para Duarte (2004), a equidade, que é definida como dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, também é uma preocupação central. As políticas educacionais buscam reduzir as desigualdades educacionais, implementando programas de apoio para alunos em situação de vulnerabilidade, como bolsas de estudo, merenda escolar, transporte gratuito e fornecimento de materiais didáticos.

A avaliação e o monitoramento constante são partes integrantes das políticas públicas em educação. Isso permite medir o progresso, identificar áreas problemáticas e ajustar estratégias conforme necessário para melhorar continuamente o sistema educacional.

Em resumo, as políticas públicas em educação desempenham um papel crucial na construção de sociedades mais justas e no desenvolvimento de recursos humanos capacitados. Elas buscam não apenas expandir o acesso à educação, mas também garantir sua qualidade e equidade, preparando as gerações em formação nas escolas para um futuro de sucesso e contribuição para a sociedade.

Novamente, precisa-se enfatizar que esse modelo de educação possui as suas deficiências e falhas, uma vez que a educação foi por muito tempo, e ainda é, uma reprodução do sistema capitalista, que mantém a educação de qualidade voltada para as elites, deixando os mais pobres a margem de um processo educativo que seja efetivamente libertador, como o preconizado por Paulo Freire (1996).

Pois como bem frisa Peres (2004, p.143) “os sistemas educativos formal e não-formal – submetidos à lógica do capital – devem responder às mudanças do sistema produtivo, da organização do trabalho e da estrutura social”. Mas nem sempre esses sistemas conseguem seguir as mudanças ocorridas, e mesmo, não é de todo interesse desse tipo de educação produzir grandes alterações no *status quo* disposto.

Quanto a isso, não se pode deixar de fora a crítica realizada por Antunes e Pinto (2017), em seu livro denominado *à fábrica da educação*, que traz à luz um histórico de submissão da educação aos interesses do capital, evidenciando as feridas presentes na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, oferece contribuições importantes para enfrentar os desafios decorrentes das transformações no mundo do trabalho, onde a educação exerce papel de destaque na mudança desse panorama.

Outra fala que não se pode deixar de lado, nesse momento de demonstrar que a educação infelizmente ainda é deficitária em seu objetivo maior de emancipação é a obra de Laval (2019), que debate a temática de que a escola não é uma empresa, mas que mesmo assim é tratada como tal. Segundo o autor, a escola foi reconfigurada nas últimas décadas para se alinhar a uma educação rasa, voltada não para a aprendizagem em si, mas sim para a lógica de mercado. Assim, ela sofreu segundo o autor as seguintes reconfigurações nas suas concepções:

transformação da instituição escolar em modelos de organização da escola; ideologia republicana escolar em ideologia empresarial; emancipação intelectual do aluno reduzida a capital humano; reprodução de segregações geográficas e sociológicas; normatização de propagandas de empresas privadas no interior das instituições escolares; processos de neotaylorização no regime de trabalho dos professores; descentralização do poder público; a direção escolar passou a ser vista como gestão (Laval, 2019, p.12).

Todas essas situações acabam, segundo esses autores, distanciando cada vez mais a educação do seu propósito emancipatório, e fazendo com que ela apenas continue reproduzindo os padrões sociais presentes na sociedade a séculos. Como se pode ver, os processos que permeiam as políticas públicas são complexos, e demandam debates profundos para o seu pleno entendimento, pois estão em jogo também, interesses de poder do sistema capitalista. No próximo subtópico será discorrido sobre uma política pública indispensável que é a voltada para a primeira infância, que se apresenta com dificuldades similares das discutidas aqui.

3.4 Políticas Públicas e Primeira Infância

Precisa-se iniciar esse subtópico falando um pouco sobre a primeira infância e a sua evolução através dos tempos. A criança por séculos segundo Ariès (1981) era vista como somente uma miniatura de um adulto, que precisava ser moldada para o quanto antes exercer seus papéis de indivíduo atuante. Ariès, como historiador francês e sendo o pioneiro na análise da infância, se utiliza da fonte iconográfica para analisar as representações que a sociedade medieval fazia de si mesmo.

Na idade média a criança era vista como um adulto em miniatura, trabalhavam nos mesmos locais, usavam as mesmas roupas. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p. 14).

Essa situação perdurou por séculos na Europa, só sendo possível percebermos uma mudança relevante por volta do século XVIII, que foi quando ocorreu uma ressignificação do papel social exercido pela criança até então, Coelho (2001, p.76) aponta que tal mudança ocorreu motivada pela “ascensão da burguesia e reestruturação familiar, a criança começou a ser reconhecida como indivíduo diferente do adulto, com atribuições diferentes”. Tal visão oportunizou a essas crianças

das classes sociais mais abastadas, exercitar mais a sua imaginação e ter tempo para relacionar-se com seus iguais.

Antes do século XIX, a visão da infância era bastante distinta da concepção moderna. Ariès, em sua obra "História Social da Criança e da Família" (1960), argumenta que, na Idade Média, a infância não era reconhecida como uma fase específica da vida com características e necessidades próprias. As crianças eram vistas como pequenos adultos, sendo rapidamente inseridas nas atividades cotidianas e no trabalho, sem uma distinção clara entre as fases da vida. Essa perspectiva se refletia na educação e nos cuidados dispensados às crianças, que eram limitados e muitas vezes negligenciados, evidenciando uma falta de reconhecimento da infância como uma etapa crucial no desenvolvimento humano.

Com o passar dos séculos, essa visão começou a mudar gradualmente. A partir do Renascimento e, mais intensamente, com o advento do Iluminismo, houve uma crescente valorização da infância. Educadores e filósofos, como John Locke e Jean-Jacques Rousseau, começaram a destacar a importância de uma educação específica e apropriada para as crianças, reconhecendo-as como seres em desenvolvimento com necessidades únicas.

Tal processo de evolução foi contínuo, como demonstrado por Brouère (2010), ao longo do tempo, especialmente no século XIX, quando começaram a surgir movimentos em direção à valorização da infância e dos direitos das crianças. Essas mudanças culminaram no século XX com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, um marco importante que reconheceu a necessidade de proteção, cuidados e educação adequados para as crianças em todo o mundo. No que diz respeito ao Brasil, o país ratificou a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990, por meio do Decreto Legislativo nº 28, durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello.

Hoje, a compreensão sobre a primeira infância evoluiu consideravelmente. Reconhece-se a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico. Investimentos em cuidados de saúde, educação pré-escolar e políticas de proteção à infância se tornaram prioridades em muitas sociedades. A criança é agora vista como um sujeito de direitos, com necessidades específicas que devem ser atendidas para garantir um futuro saudável e produtivo.

Apesar do crescente reconhecimento no nosso país da importância da primeira infância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, segundo

Pasqualini (2009), há disparidades significativas entre o que é estabelecido em termos de políticas e práticas e o que é vivenciado na realidade.

Uma das principais discrepâncias reside no acesso desigual aos cuidados de saúde e à educação pré-escolar. Oliveira *et al.* (2019) afirmam que embora haja um consenso sobre a relevância desses serviços, muitas comunidades, especialmente aquelas de baixa renda ou em áreas rurais, enfrentam dificuldades em obter acesso adequado a instalações de saúde além de recursos limitados para garantir serviços de qualidade. Na educação, como já foi apresentado, o acesso a vagas em creches e pré-escolas andam longe de serem o suficiente para atender a todas as crianças que precisam, o que inclusive fez com que o Estado do Ceará desenvolvesse a política pública aqui analisada.

Atualmente existem diversos mecanismos legais que focam na proteção institucional da primeira infância, como por exemplo a Constituição Federal (1998), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) - Lei nº 8.069/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) - Lei nº 9.394/1996 e o Marco Legal da Primeira Infância (2016) - Lei nº 13.257/2016. Além da adoção de legislações específicas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças nessa fase crucial.

A primeira infância é compreendida segundo Almeida (2014), entre o nascimento e os seis anos de idade da criança. Período em que essa se encontra em um processo de evolução acelerado, que contempla todas as suas variantes. Ou seja, ela se desenvolve em seus aspectos motores, cognitivos, sociais, de interação com seus pares e com adultos.

Esse período é visto por Lopes (2015), como sendo muito vulnerável, o que lhe faz na atualidade ter a necessidade de ser protegido através de políticas públicas específicas, que possam lhe assegurar tanto a proteção, como o seu direito a ter a seu alcance as ferramentas necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

Uma das normalizações que visam exatamente essa proteção é o Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257 sancionada no dia 8 de março de 2016, que traz em seu escopo alterações valiosas nos demais ordenamentos jurídicos que tratam dessa temática. Como bem é ilustrado logo em seu primeiro artigo:

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento

infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Brasil, 2016).

O Marco Legal da Primeira Infância, com seus 42 artigos, representa um grande avanço na proteção da primeira infância. Conforme a lei, essa fase abrange desde o nascimento até os seis anos de idade, com especial ênfase no primeiro ano de vida da criança.

Para efeito da temática aqui abordada será destacado o artigo nº 4 da referida lei, que fala de como as políticas públicas a serem desenvolvidas e elaboradas para a primeira infância devem ser construídas e organizadas, para que a lei seja efetivamente respeitada.

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

- I - Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- V - Articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; (Brasil, 2016).

Atender os incisos da Lei 13.257/2016 em questão é crucial para assegurar o desenvolvimento saudável das crianças na primeira infância. Eles ressaltam a importância de priorizar o interesse superior da criança, envolvê-la nas decisões que a afetam, respeitar sua individualidade e contexto, reduzir desigualdades, basear ações em evidências científicas, envolver a sociedade, integrar setores, descentralizar ações, promover uma cultura de proteção e garantir participação adequada.

A participação da criança deve considerar sua idade e ser conduzida por profissionais qualificados. Cumprir esses princípios contribui para a formação de

cidadãos ativos desde cedo, promovendo a equidade e uma infância segura e enriquecedora.

Segundo o artigo 5º seriam estas as áreas prioritárias: saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016).

Novamente precisa-se salientar, como nos lembram Moura *et al.* (2022), que a realidade de acesso a essas áreas prioritárias presentes na referida lei, andam muito longe de serem atendidas, provando que a primeira infância ainda precisa de uma visão mais efetiva do Estado, em relação a sua importância para os demais estágios de desenvolvimento.

Pode-se perceber que existe uma grande quantidade de áreas a serem trabalhadas, visando a construção de políticas públicas específicas para a primeira infância. Assim, existindo uma grande necessidade de investimentos para dotar a primeira infância de mecanismo de proteção que possam potencializar o desenvolvimento pleno da criança com essa idade.

Já não há mais dúvida de que investir na infância, garantindo a todas as crianças condições dignas de vida e equidade social, gera ganhos sociais e econômicos superiores aos produzidos por quaisquer outros investimentos, além de sedimentar as bases de uma sociedade democrática. No entanto, para as crianças, mais importante do que preparar o futuro é viver o presente. Elas precisam viver agora e na forma mais justa, plena e feliz. (Melo, 2020, p. 13).

Na era contemporânea, o investimento na infância emergiu como uma estratégia-chave para promover o desenvolvimento social e econômico, bem como para criar uma sociedade mais justa e democrática. E a citação acima expressa a importância desse enfoque.

O investimento na infância demonstrou ser altamente eficaz em termos de resultados sociais e econômicos. O apoio adequado às crianças em seus primeiros anos de vida, segundo Figueiredo (2009), tem impactos profundos e duradouros. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, bem como a redução das

desigualdades sociais. Além disso, investir nas gerações futuras cria uma base sólida para o desenvolvimento a longo prazo da sociedade.

Por outro lado, a perspectiva de "viver o presente" ressalta que as crianças têm necessidades imediatas que não podem ser negligenciadas. A infância é uma fase crucial na vida de qualquer indivíduo, e assegurar que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, cuidados de saúde adequados e um ambiente seguro e feliz é fundamental para seu bem-estar presente. Uma infância plena e feliz é um direito que não pode ser adiado em nome de futuros benefícios sociais e econômicos.

E para que tais políticas sejam mais assertivas possíveis, uma necessidade se apresenta, que é o processo de avaliação das políticas públicas da área educacional. Essas avaliações ocorrem com o objetivo de averiguar se as ações estão surtindo os efeitos esperados e promover ajustes pontuais nas ações realizadas, e será sobre isso que se discutirá no próximo subtópico do trabalho.

3.5 As Políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil

Nesse momento do trabalho convém deslindar sobre os regramentos jurídicos que sustentam a nível nacional as políticas públicas para a Educação Infantil. Posteriormente a qualificação, esse tópico será expandido, a fim de atingir a profundidade necessária que esse estudo demanda.

As políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil têm segundo Rosemberg (2010), passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, refletindo a crescente compreensão da importância dessa etapa na formação das crianças e no desenvolvimento do país. A seguir, apresentamos um panorama das políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil no Brasil.

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, e sua qualidade desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos saudáveis, criativos e socialmente competentes. No Brasil, as políticas para a Educação Infantil começaram a ser delineadas com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como um direito das crianças.

Um marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional no Brasil. Ela definiu a Educação Infantil como a

primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, e estabeleceu diretrizes para sua organização, como carga horária, currículo e formação de profissionais.

Posteriormente, a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que teve validade de 2001 a 2011, também trouxe diretrizes para a Educação Infantil, reforçando seu caráter educativo e a necessidade de ampliar o acesso e a qualidade dessa etapa.

O Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, representou um avanço significativo ao estabelecer princípios e diretrizes específicos para a atenção integral às crianças de zero a seis anos de idade, incluindo aspectos de saúde, educação e assistência social. O marco reforçou a importância da Educação Infantil como uma fase crítica no desenvolvimento humano e estabeleceu metas e diretrizes para a criação de políticas públicas mais eficazes nessa área.

Em relação à expansão da oferta de vagas nas creches Oliveira (2018) afirma que o Brasil tem buscado aumentar o acesso à Educação Infantil por meio de programas como o *Proinfância*, que financia a construção de creches e pré-escolas em municípios de todo o país. Além disso, o Programa Criança Feliz, lançado em 2016, concentra-se no acompanhamento do desenvolvimento infantil e na promoção de práticas adequadas de cuidado e educação.

No entanto, desafios persistem, como a necessidade de melhorar a qualidade do atendimento, garantir a formação adequada dos profissionais da Educação Infantil e expandir o acesso nas áreas mais remotas e desfavorecidas do país.

Em resumo, as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil têm evoluído para reconhecer a importância dessa etapa na vida das crianças e no desenvolvimento da sociedade. A busca por maior qualidade, inclusão e atenção integral às crianças na primeira infância é uma meta contínua, refletindo o compromisso do país com o futuro de suas gerações.

3.6 Avaliação de Políticas Públicas Educacionais

No contexto da avaliação de políticas públicas, duas perspectivas distintas, mas complementares, surgem como elementos fundamentais: as abordagens

hegemônicas e as *contra-hegemônicas*. Cada uma dessas abordagens oferece um conjunto único de princípios e diretrizes que moldam a maneira como as políticas governamentais são analisadas, proporcionando uma compreensão mais completa e crítica de seu impacto e eficácia.

Lamentavelmente, a avaliação tem se voltado mais para a reiteração dos acertos, porque tem estado mais a serviço da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão. Ela tem funcionado mais como julgamento, exarando veredictos mortais sobre o desempenho humano dos mais fracos, dos discriminados e dos excluídos. Na sua versão julgadora, ou classificatória, identifica acertos e erros para premiar ou punir seus respectivos agentes, confirmando sua teleologia excludente em relação aos últimos. Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico, ou como exame; como pesquisa, ou como classificação; como instrumento de inclusão, ou de exclusão; como canal de ascensão social, ou como critério de discriminação (Romão, 2019, p.363).

Essa citação apresentada destaca uma preocupação fundamental com o papel da avaliação, particularmente na educação, e estabelece um vínculo significativo com o debate sobre as abordagens *hegemônicas* e *contra-hegemônicas* na avaliação de políticas públicas.

A observação de que a avaliação, lamentavelmente, tem se voltado para a reiteração dos acertos, pode ser interpretada como uma crítica à abordagem hegemônica na avaliação, que muitas vezes enfatiza medidas objetivas de sucesso e desempenho. Isso está alinhado com a perspectiva *contra-hegemônica*, que questiona a equidade e a justiça social nessas avaliações, sugerindo que elas podem estar a serviço da meritocracia, discriminação e exclusão. Mas antes de continuar especificamente com a discussão, se faz necessário conceituar cada uma dessa abordagens.

Silva (2023), caracteriza que as avaliações de políticas públicas *hegemônicas* são tipicamente aquelas adotadas e promovidas por órgãos governamentais e instituições oficiais. Essas abordagens têm uma tendência natural para a quantificação, baseando-se em indicadores objetivos e metas predefinidas. O foco principal dessas avaliações é medir o desempenho e os resultados das políticas com base em critérios tangíveis e mensuráveis.

A razão fundamental por trás das avaliações *hegemônicas* segundo o autor é fornecer informações estruturadas e orientadas por dados que possam ser utilizadas para aprimorar o planejamento, implementação e eficácia das políticas públicas. Ao empregar métricas objetivas, essas avaliações são capazes de identificar áreas de

sucesso, bem como identificar aquelas que necessitam de ajustes, direcionando, assim, a alocação de recursos de forma eficiente.

Precisa-se apontar que dentro desse contexto tem-se as avaliações em larga escala, muito presentes dentro do contexto educacional. Coelho (2008, p.230) afirma que “ a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil”.

Neste quadro, o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação transformou-se em peça-chave dos processos de reformas educacionais, que tiveram lugar em diversos países, principalmente, a partir de meados da década de 80. Com a finalidade de subsidiar ações de melhoria da qualidade, as avaliações passaram a dar maior visibilidade e transparência a aspectos centrais do processo de aprendizagem (Castro, 2009, p.276).

A partir da década de 1990, o país passou a implementar avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de subsidiar ações de melhoria da qualidade do ensino. Essas avaliações ganharam relevância ao fornecerem dados sobre o desempenho dos alunos, as condições das escolas e outros aspectos do processo educacional, contribuindo para uma maior visibilidade e transparência na avaliação da aprendizagem. Assim como em outros países, as avaliações em larga escala no Brasil visam fornecer informações para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a qualidade e a equidade na educação. De acordo com Brooke e Cunha (2011) se pode atualmente categorizar o uso dessas avaliações em sete possibilidades.

Quadro 2 – Classificação dos usos da avaliação externa

	Uso dos resultados da avaliação (Política de gestão)	Sem consequências ou consequências menores (<i>low-stakes</i>)	Com consequências importantes (<i>high-stakes</i>)
1	Para avaliar e orientar a política educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Edurural¹ (MEC²) • Avaliação PDE³ (Ceará) • Avaliação Escolas de Referência (PE) • Idesp⁴; Idepe⁵; Ideam⁶; IDE-Rio⁷ etc. • Gestão para resultados (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • PAR⁸ (MEC) • Prog. Escolas-Padrão (SP)
2	Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim de Resultados (PE) • Relatório Pedagógico (DF) • PIP⁹ (MG) 	

3	Para informar ao público	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim da escola (Paraná) • Propaganda política (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de escola (Chile)
4	Para a alocação de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender Mais (PE) • Escola Referência (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Nota 10 (CE) • Índice Municipal de Qualidade Educacional (CE)
5	Para políticas de incentivos salariais		<ul style="list-style-type: none"> • Acordo de Resultados (MG) • Escola Nota 10 (CE) • Bonificação por Desempenho (SP)
6	Como componente da política de avaliação docente		<ul style="list-style-type: none"> • ADI¹⁰ (MG) • Recondução de diretores (DF)
7	Para a certificação de alunos e escolas		<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de alunos de 4ª e 8ª series, 2001 (SP) • Aprovação de funcionamento de escolas (DF)

Fonte: Brooke e Cunha (2011)

Ribeiro e Souza (2023) apontam uma crítica à proposta de avaliações em larga escala no Brasil, segundo eles muitas vezes, elas são utilizadas de forma simplista como medida única de qualidade da educação. Ao se concentrarem apenas em resultados quantitativos, como notas e *rankings*, essas avaliações podem negligenciar aspectos qualitativos essenciais do processo educacional, como a formação integral dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção da criatividade e do pensamento crítico.

Em contraste, Almeida (2020) nos diz que as avaliações *contra-hegemônicas* representam uma perspectiva mais crítica e alternativa em relação às políticas públicas. Elas questionam não apenas a eficácia das políticas, mas também consideram os seus impactos sociais, distributivos e contextuais. Essas abordagens levam em consideração fatores como desigualdades sociais, culturais e históricas, muitas vezes negligenciadas pelas avaliações *hegemônicas*.

Uma das principais críticas das avaliações *contra-hegemônicas* é a percepção de que as políticas públicas podem inadvertidamente perpetuar ou mesmo agravar as desigualdades já existentes. Por essa razão, enfatizam a importância de examinar não apenas os resultados quantitativos, mas também os processos, as vozes das comunidades afetadas e os impactos não intencionais das políticas (Almeida, 2020).

As alternativas propostas pelas avaliações *contra-hegemônicas* incluem abordagens mais participativas e qualitativas, como a avaliação baseada na

comunidade. Tais abordagens buscam envolver diretamente as partes interessadas afetadas pelas políticas, valorizando suas experiências e perspectivas na avaliação.

Em síntese, as abordagens hegemônicas e contra-hegemônicas na avaliação de políticas públicas proporcionam visões complementares e, por vezes, conflitantes. Enquanto as primeiras visam a mensuração objetiva dos resultados, as segundas destacam a importância da equidade, da justiça social e da compreensão das consequências não intencionais das políticas.

Essas avaliações buscam averiguar como os ciclos das políticas públicas em questão estão se desenvolvendo em cada uma das etapas que as compõem. Deve-se ter o cuidado ao abordar essa temática, pois precisa-se partir do pressuposto da complexibilidade que esse ciclo possui.

O ciclo das políticas públicas não pode ser considerado como um ciclo simples e linear, devendo ser analisado criticamente como um conjunto de dimensões entrelaçadas, formadas por redes complexas de agentes e por nós críticos. Esses nós são exatamente o ponto de encontro de todas as situações inesperadas com as metas estabelecidas na fase de formulação e com os resultados alcançados, obtidos quando esses programas são avaliados (Oliveira e Oliveira, 2022, p.2083).

Diante dessa complexibilidade apresentada pelos autores, e, frente a uma vasta produção acadêmica sobre a área, optou-se por debater aqui uma avaliação de políticas públicas, que possui grande respaldo dentro da área, e que serve de base para produções acadêmicas – a *avaliação em profundidade* proposta por Rodrigues em 2008 e 2016. Tal perspectiva foi a escolhida e apresentada na metodologia do trabalho.

4 SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSAO DA TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL (PADIN)

Nesse capítulo do trabalho será apresentado o PADIN. Assim, no início do capítulo é delineado o *Programa Mais Infância*, que é de onde o PADIN deriva. Em seguida se tem os seus contextos de implementação e a sua relação com as crianças atendidas. Esse capítulo atende ao primeiro objetivo específico desse trabalho que se propõe a identificar as estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida das crianças atendidas.

4.1 Apresentação do *Programa Mais Infância* - Ceará e sua relação com o PADIN

O *Programa Mais Infância* será apresentado nesse subtópico, pela sua importância e por ter sido essencial para posteriormente ser lançado o PADIN. Assim, nesses subtópicos se tem os preceitos desse programa, e como ele se relaciona com o PADIN.

Criado em agosto de 2015, defende a necessidade de se ter um olhar especial e mais dedicado à infância, a partir de um diagnóstico da situação do Estado na área e do mapeamento das ações voltadas para o segmento nas diferentes secretarias estaduais. A iniciativa, que abrange os 184 municípios cearenses, tem a VISÃO de desenvolver a criança para desenvolver a sociedade, com a MISSÃO de gerar possibilidades para o desenvolvimento integral da criança.

Em janeiro de 2021, foi sancionada a lei que atualizou e consolidou a iniciativa como política pública de Estado. O novo documento substituiu o que estava vigente, desde março de 2019, quando instituíu o Programa como uma lei estadual, promovendo e desenvolvendo ações intersetoriais para promoção do desenvolvimento infantil.

De acordo com Sucupita *et al.* (2014, p.161) “nas últimas décadas, o Brasil conseguiu importantes avanços na redução da mortalidade infantil por meio de políticas sociais e de saúde”. E tais ações são fundamentais para a garantia dos direitos básicos das crianças. Dados divulgados pelo Ministério da Saúde apontam que, pela primeira vez desde 1990, o Brasil registrou um aumento na taxa de mortalidade infantil.

De acordo com esses dados, em 2016, ano do golpe contra o governo Dilma, golpe esse motivado pelo desejo do retorno da direita ao poder, o país registrou 14 mortes a cada mil nascidos, representando um aumento de 4,8% em relação ao ano anterior. Esse cenário marca uma reversão significativa em relação à tendência observada desde 1990, na qual o Brasil vinha apresentando uma queda média anual de 4,9% na mortalidade infantil (IBGE). É importante ressaltar que essa taxa de redução estava acima da meta global estabelecida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que era de 3,2%. Situação diferente da vista a nível estadual onde:

No Ceará, diversas iniciativas em prol da infância têm sido realizadas nas últimas três décadas, avaliando o perfil da população materno-infantil e comparando diversos indicadores de saúde, de doença e de acesso aos serviços públicos ao longo do tempo, como estratégia para auxiliar o serviço público a intervir precoce e efetivamente. Programas de intervenções têm sido desenvolvidos em uma conexão com diversos setores públicos, constituindo, por exemplo, o comitê consultivo intersetorial das políticas de desenvolvimento infantil. Todas essas ações, baseadas em evidências científicas, atendem a modelos de construção e planejamento, cujo processo de avaliação e monitoramento, a partir de análises sistemáticas, tem sido aprimorado pelo Estado (Santana *et al.* 2022, p.2).

Encabeçado pela primeira-dama do Ceará a época, Onélia Maria Moreira Leite de Santana, esse Programa se desenvolveu em importância a uma velocidade espantosa. Mas engana-se quem possa pensar que o *Mais Infância* seria somente um Programa para fazer com que a primeira-dama aparecesse na mídia, pois ela se dedicou a essas ações de maneira contínua. Não sendo apenas mais uma esposa de governador, pois possui um currículo qualificado, que a capacitava a exercer essas ações em defesa das crianças.

Onélia Maria Moreira Leite de Santana é graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri, psicopedagoga clínica e institucional pela Unichristus e doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC/SP e está concluindo MBA em Gestão Pública pela PUC. Formada em Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância (Harvard) e em Políticas Públicas para o Desenvolvimento da Primeira Infância (Insper-SP), Onélia Santana atuou como secretária de Assistência Social de Juazeiro do Norte, primeira-dama do Ceará e é presidente do Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil do Estado do Ceará (CPDI), ex-primeira-dama do Ceará e idealizadora do Programa Mais Infância Ceará, do Governo do Ceará (Ceara, 2022).

O *Programa Mais Infância Ceará* teve seu lançamento em agosto de 2015, diante do desenvolvimento e alcance do Programa, e para que a seus impactos não pudessem se perder ou ficar à mercê dos dirigentes estaduais, em janeiro de 2021, ele foi transformado na lei nº 17.380. O programa segundo Santana *et al.* (2022), é baseado em três princípios norteadores, que são: política baseada em evidências, intersetorialidade e equidade.

Desde a sua concepção, de acordo com Silva (2022), o *Programa Mais Infância no Ceará* busca embasar suas ações em dados concretos. Para alcançar esse objetivo, foram identificados os principais indicadores que refletem a situação da infância no Estado, abrangendo as áreas de saúde, educação e assistência social.

Ainda segundo Silva (2022), estes indicadores incluem, entre outros, taxas de mortalidade materna e infantil, especialmente no contexto neonatal, incidência de prematuridade, percentual de bebês com baixo peso ao nascer, índices de aleitamento materno, casos de gravidez na adolescência, cobertura de creches e pré-escolas, bem como a disponibilidade do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de zero a seis anos, além de indicadores de violação de direitos infantis.

Para Santana *et al.* (2022), essas métricas ajudaram a pintar um retrato detalhado da infância no Ceará. Simultaneamente, foram revisadas as políticas, projetos e ações voltados para as crianças, provenientes de diferentes secretarias do Estado.

Estas iniciativas passaram por uma avaliação criteriosa, visando determinar sua eficácia e eficiência na consecução dos objetivos propostos. Com base nessas evidências, foi elaborada a primeira edição do plano estratégico, que identificou tanto os pontos fortes como as áreas a serem aprimoradas do projeto. Através da estratégia de visão de futuro, foram delineadas ações que compõem a teoria da mudança, cujo propósito é implementar políticas públicas capazes de promover transformações sociais, culturais e comportamentais.

A intersetorialidade é outro diferencial do programa, através da qual as ações são propostas, coordenadas, articuladas e executadas em parceria com os municípios através do conjunto de 11 secretarias, organizadas, por sua vez, através do Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil (CPDI). Esse conjunto de secretarias trabalha com ações setoriais e intersetoriais na formulação de estratégias inovadoras de ação (Santana, et al. 2022, p.3).

Quanto à equidade, o programa se dedica a atender a diversidade das infâncias e adota uma política que visa garantir oportunidades iguais desde o início da vida, com o objetivo de eliminar desigualdades sociais. Ao criar o maior programa de transferência de renda do Estado, com foco em famílias com crianças na primeira infância, o governo do Ceará demonstra um compromisso igualitário com o desenvolvimento humano do Estado. Além da transferência de renda, essa iniciativa amplia o acesso às políticas públicas e aprimora os programas e serviços oferecidos a essa população.

Assim, o *Mais Infância* possui quatro pilares que visam aglutinar o maior número possível de programas e projetos que possam trabalhar em prol da proteção e desenvolvimento das crianças no estado do Ceará. Os quatro pilares são: *Tempo de Nascer*, *Tempo de Crescer*, *Tempo de Brincar* e *Tempo de Aprender*, tendo também um pilar transversal, o *Cartão Mais infância Ceará*, que realiza repasse de verbas diretas para as famílias contempladas.

O pilar *Tempo de nascer* trabalha políticas públicas focadas no cuidado e no desenvolvimento no momento da gestão das crianças, preocupado com a questão da linha de cuidado maternal, estimulando políticas de proteção e atenção voltado para as gestantes.

O *Tempo de Crescer*, do qual o PADIN faz parte, segundo Santana *et al.* (2022, p.5) “busca a ação integrada de formação de profissionais, educadores e familiares para a promoção do desenvolvimento infantil por meio de abordagens que contemplam aprendizado, crescimento e desenvolvimento humano”. Buscando o fortalecimento dos vínculos familiares através da ação direta de profissionais que visitam os domicílios das famílias atendidas buscando executar as ações de atenção desenvolvidas.

O Tempo de Brincar envolve as brincadeiras e a ludicidade como favorecedoras do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, assim como a socialização do brincar e de sua inclusão na cultura da comunidade. O objetivo deste pilar é aproveitar espaços públicos para implantar e revitalizar áreas que garantam o direito da criança ao brincar e às brincadeiras. Dessa maneira, nesse pilar estão presentes as ações de implantação e revitalização de espaços públicos adequados ao desenvolvimento infantil e o favorecimento de ações de arte, cultura e lazer nas praças municipais (Santana *et al.* 2022, p.4).

Já o *Tempo de Aprender* procura trabalhar na perspectiva de universalização da pré-escola voltada para crianças entre 4 e 5 anos, focando também

na melhoria da cobertura das creches. Para isso, são realizadas ações de apoio a construção de Centros de Educação Infantis (CEI) nos municípios do Estado.

Por fim, o pilar transversal, chamado de *Cartão Mais Infância*, que é assim chamado pela capacidade de transpassar cada um dos pilares apresentados, dando enfoque em desenvolvê-los e fortalecê-los, trabalha na perspectiva da transferência direta de renda.

A transferência de renda beneficia as famílias que são identificadas como em situação de extrema pobreza¹ e vulnerabilidade social. Precisa-se lembrar que as crianças atendidas são somente as localizadas na primeira infância. Mas esse pilar não se resume a somente fazer a transferência de renda direta para as famílias atendidas, mas sim, facilitar o acesso a estas as políticas públicas sociais desenvolvidas nos demais pilares.

O Mais Infância Ceará apresenta os seguintes resultados:

- a) Pilar Tempo de Nascer – publicação da linha de cuidado materno-infantil e 1.300 profissionais de saúde formados;
- b) Pilar Tempo de Crescer – 65.390 profissionais de saúde, educação e assistência formados em educação infantil; mais de 5,8 milhões de visitas domiciliares feitas a mais de 147 mil crianças e 36 mil gestantes; três seminários internacionais realizados; 20 núcleos de estimulação precoce implantados; 3 complexos sociais Mais Infância em funcionamento; no Programa Mais Nutrição, dois bancos de alimentos e duas fábricas para beneficiamento de frutas, verduras e legumes; 2,3 mil toneladas de alimentos distribuídas; 68.070 cestas básicas distribuídas no período pandemia (Santana *et al.*, 2022, p.5).

Pode-se perceber que os dois primeiros pilares em poucos anos conseguiram demonstrar um expressivo resultado, não só realizando investimentos de ordem estrutural, para que pudessem impactar nas ações desenvolvidas, mas também, realizando investimentos na capacitação e treinamento dos profissionais, que desempenhariam as funções de cuidado de cada um dos pilares. Situação também percebida nos dois outros pilares.

- c) Pilar Tempo de Brincar – 27 praças Mais Infância entregues; 2 espaços Mais Infância; 190 brinquedo-praças; 150 brinquedo-creches, 4 estações do projeto Praia Acessível; 9.500 mudas plantadas nos equipamentos do programa; 2.760 kits musicais entregues às bandas de música em 60 municípios do Estado; 169 edições do projeto Arte na Praça em 117 municípios; inaugurada, no mês de março de 2022, a Cidade Mais Infância;
- d) Pilar Tempo de Aprender – 81 Centros de Educação Infantil entregues; 24 mil professores contemplados com o material estruturado para professores

¹ O Banco Mundial define extrema pobreza como uma renda média por pessoa inferior a US\$ 1,90 por dia. (Banco Mundial, 2015).

da educação infantil; elaborados os parâmetros para promoção da qualidade e equidade da educação infantil cearense; 20 articuladores regionais Mais Infância contratados; e) Cartão Mais Infância Ceará – 150 mil famílias contempladas nos 184 municípios cearenses. Com o preenchimento pelos Agentes Sociais Mais Infância, foram cadastrados, até fevereiro de 2022, 22 mil dados no Big Data Social (Santana et al., 2022, p.5).

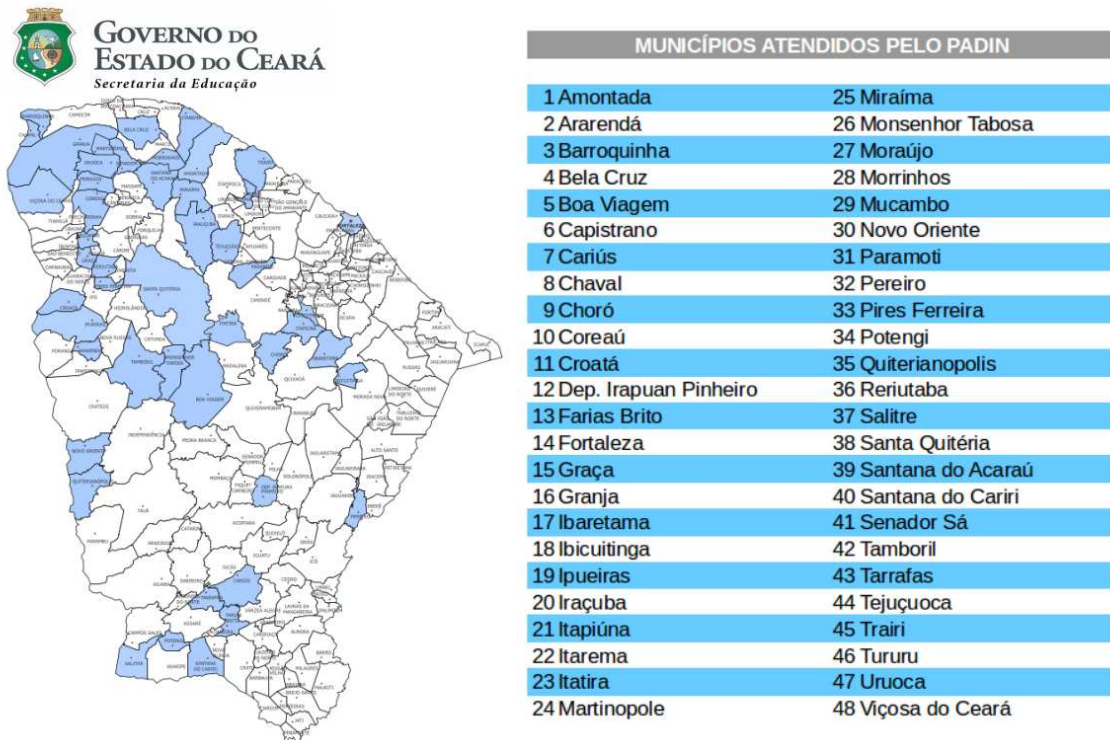
Os resultados alcançados são expressivos, e continuam a ser implementados pelo governo do estado, fazendo com que as crianças, dentro da primeira infância tenham os seus direitos respeitados, o que faz com que, segundo Dagmar (2021), o estado seja referência nacional dentro dos cuidados voltados para essa faixa etária. No próximo subtópico do trabalho é focado de maneira mais aprofundada o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, PADIN.

4.2 Histórico do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN)

No ano de 2017, teve origem o PADIN - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, como parte integrante do *Programa Mais Infância*. Este último compreende o pilar conhecido como "Tempo de Crescer", uma iniciativa liderada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc. Por serem programas de curta duração e não uma ação delineada do governo, eles foram criados através de uma portaria governamental, sendo, como falado anteriormente, transformados em política permanente pela lei nº 17.380.

A execução desse Programa é conduzida pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), com o respaldo do Banco Mundial, do Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil do Estado do Ceará (CPDI) e a contribuição científica de consultorias e especialistas do âmbito da Primeira Infância. Sendo desenvolvido nos seguintes municípios:

Figura 1- Municípios atendidos pelo PADIN



Fonte: Governo do Estado do Ceará (2021).

O PADIN é caracterizado como um Programa institucional cujo propósito principal é fornecer auxílio às famílias no que concerne ao cuidado e educação de seus filhos, abrangendo a faixa etária de 0 a 47 meses, para crianças que não frequentam os CEI.

Seu foco é promover o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas experiências inseridas em seus contextos socioculturais. A criação do PADIN surgiu com o intuito de possibilitar que famílias sem acesso aos CEIs participem ativamente na promoção do desenvolvimento pleno de suas crianças.

É importante ressaltar que o PADIN não tem a finalidade de substituir a Educação Infantil, tampouco possui caráter assistencialista. Seu objetivo é promover a sustentabilidade do desenvolvimento das crianças, abrangendo a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

Dado que o programa visa atingir crianças que não possuem acesso à educação infantil, ele foi estruturado por meio de visitas domiciliares, nas quais eram realizadas atividades de brincadeira e desenvolvimento da linguagem buscando estimular o desenvolvimento integral das crianças. Além de buscar fortalecer os vínculos familiares, o programa também tinha como 21 objetivo estreitar os relacionamentos dentro da comunidade por meio de

encontros comunitários, fundamental para as experiências de socialização das crianças (Oliveira, 2022, p.20).

Essas visitas aos domicílios atendidos são realizadas por ADI. Para iniciar as suas intervenções os profissionais passam por um curso de capacitação que tem duração de 80 horas, ministrado geralmente pelos técnicos da Seduc, ou por palestrantes convidados. Esses cursos têm como temáticas assuntos que possuem relação direta com o desenvolvimento infantil e a parentalidade, com o intuito de que as intervenções realizadas pelos ADIs possam efetivamente assistir as famílias beneficiadas.

Nas visitas desenvolvidas, que são feitas de quinze em quinze dias, os agentes realizam a leitura dos materiais que são disponibilizados pelo PADIN junto com a própria família. Esses materiais trazem produções relevantes que visam desenvolver e trabalhar a construção de vínculos afetivos entre a família e as crianças e as desenvolver nas aprendizagens educacionais iniciais, fazendo com que esse processo seja o mais próximo possível ao que ela vivenciaria dentro do ambiente escolar (Alves, 2018).

Inicialmente, o programa teve como público-alvo famílias cearenses que estavam no CadÚnico, recebiam o Bolsa Família e possuíam uma renda per capita de até R\$ 89,00 por mês, além do mais foi adotado como critério de vulnerabilidade que a família residisse em uma moradia inadequada (sem água encanada em pelo menos um cômodo, material de construção inadequado e/ou não ter banheiro dentro da propriedade (Oliveira, 2022, p.22).

Esse Programa visa dar oportunidade as famílias mais vulneráveis e que não conseguiram acesso à Educação Infantil, importante etapa de escolarização e desenvolvimento, a tentar quebrar o ciclo de pobreza ao qual estão inseridas, usando como ferramenta a educação. Por isso que as visitas domiciliares são realizadas com a participação e o envolvimento total desses familiares (Wijeakumar *et al.*, 2019).

Os Agentes Sociais do *Programa Mais Infância* desempenham um papel essencial ao acompanhar as famílias, e oferecer apoio e fomentar o progresso no desenvolvimento das crianças. Isso, por sua vez, facilita o engajamento e a interação com os beneficiários, tornando o relacionamento mais próximo e efetivo. No próximo subtópico serão discutidos os impactos que o PADIN possui para as crianças que são beneficiarias dele.

4.3 O PADIN e as Crianças Atendidas

O PADIN proporciona às famílias, e conseqüentemente às crianças, a integração nos processos educacionais de crianças de zero aos três anos que não tiveram acesso garantido às vagas na educação infantil.

O aprendizado da criança acontece muito antes do seu ingresso na escola, pois, ao crescer e se desenvolver nos domínios físico, cognitivo, socioemocional e de linguagem, ela aprende por meio de suas relações familiares e sociais, ou seja, no ambiente dos seus relacionamentos (Andrade *et al.*, 2005, p.44).

Estando no seio familiar a criança aprende e se desenvolve, como a própria LDB aponta, o processo de educação ocorre nos mais variados espaços, não somente na escola. Assim, o PADIN através das visitas domiciliares, proporciona as crianças e as famílias atendidas a oportunidade de se desenvolverem usando metodologias organizadas de aprendizagem.

Para além dessas aprendizagens dos conhecimentos historicamente construídos, e que são trabalhados comumente dentro das creches, as crianças atendidas podem interagir com outras pessoas o que é vivenciado no ambiente escolar.

os programas de visitação domiciliar destinados a crianas e suas famílias visam a apoiar o crescimento e o desenvolvimento, com o intuito de melhorar as práticas parentais, ampliando os conhecimentos e a capacidade de oferecer um ambiente saudável para as crianas. Demonstra considerável estratégia de fortalecimento do desenvolvimento infantil, muito embora com vários resultados, a depender dos objetivos esperados, provedores, público, abordagem, conteúdo das visitas, estruturao e formato da oferta de servios, bem como se combinados ou não com outras intervenoes (Gaylor; Spiker, 2012, p. 21).

Esse desenvolvimento das práticas parentais é um dos fatores importantíssimos do PADIN, pois ao trabalhar esse fortalecimento de vínculo o Programa está melhorando laos que vão muito além do que somente os processos de aprendizagem, dando maior ateno aos pais, para que esses consigam efetivamente tomar o protagonismo do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos, e esses ganhos continuam segundo Bernardes (2010), nas demais etapas de escolarizao da criana.

O estudo realizado por Oliveira (2022), mostrou algumas perspectivas das famílias atendidas em relao ao Programa e como eram as suas relaoes antes e

depois do Programa. Possibilitando a autora uma visão dos impactos que esse possui dentro das famílias.

Assim, ao serem questionadas sobre o que não realizavam com os filhos, antes da realização do Programa e o que modificou após a intervenção, sobressaíram duas categorias: fortalecimento das relações afetivas e prática do brincar. Embora saibamos que o fortalecimento das relações afetivas não seja algo fácil de ser observado, dado o seu caráter subjetivo, na nossa avaliação, essa categoria surgiu nas narrativas, como mudanças percebidas nas relações parentais, assim como por meio de expressões ou representações de afeto (Oliveira, 2022, p.54).

O brincar também é citado como um ganho proporcionado pela Programa. O fortalecimento da visão de que o brincar não é a prática esvaziada de propósito, mas sim um momento riquíssimo de aprendizagem, leva a uma valorização dos pais em relação a essa atividade, que está muito bem documentada na literatura educacional, mas que nem sempre conseguia chegar até o cotidiano das famílias.

As famílias em sua maioria, como nos mostra Carvalho (2005), não entendiam a importância que o brincar pode proporcionar para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Elas viam esses momentos como uma atividade trivial, sem propósitos ou mesmos sem ganhos, mas o PADIN conseguiu mostrar, que ao brincar a criança aprende e se desenvolve, da mesma forma, ou até mesmo melhor, do que somente através do estudo.

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento infantil, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolve suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. A experiência do brincar possibilita a criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando também no processo de socialização, devido a situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre (Santos; Pessoa, 2015, p. 12)

Assim, as atividades desenvolvidas pelo PADIN oportunizam uma ressignificação do ato de brincar, que deixa de lado o estereótipo de perda de tempo, transvestindo-se de importância, e sendo visto como um momento de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. A partir da incorporação dessa nova visão, as famílias passam a ter uma atenção maior a estas atividades, o que em consequente as estimulam a participar delas, encaminhando as suas intervenções de maneira mais focada.

O brincar livre em família é espaço de aprendizagem e crescimento infantil. O brincar pode ser explorado enquanto recurso educativo, direcionado não somente à criança, mas também à família (identificados os adultos

significativos àquela criança) Reforça-se a necessidade de proporcionar à criança experiências de construção familiar pautada no brincar (Matos; Freitas, 2019, p.77).

Esse brincar em família segundo Becker (2017), na sociedade atual, se apresenta como fundamental. Em uma sociedade, que segundo o autor, está cada vez mais conectada, e onde as interações familiares acabam perdendo espaço para o uso contínuo dessas ferramentas, que ao invés de aproximar as famílias estão as distanciando, tais interações precisam, não só ser estimuladas, mas valorizadas.

Ainda segundo o autor, as crianças da sociedade contemporânea estão tendo acesso as tecnologias de maneira precoce, o que as fazem ter uma desenvoltura enorme em seu manuseio, mas essas interações acabam sendo em demasia, e a criança da atualidade passa um tempo cada vez maior na frente das telas.

A linguagem digital faz parte de suas vidas podendo alterar padrões de pensamento e a forma como aprendem. A relação entre desenvolvimento saudável e mídias digitais caminha em uma linha tênue entre o efeito catábólico ou anabólico de seu uso demarcado pela compreensão paterna do que seria considerado abusivo ou não. Obesidade, sobrepeso, síndrome metabólica, insônia, introspecção são algumas das comorbidades associadas ao tempo de exposição prolongado aos dispositivos eletrônicos, que irão repercutir por toda a vida (Santana; Rua; Queiroz, 2021, p.170).

Tais comorbidades são obviamente, situações negativas para o processo de desenvolvimento da criança, que apesar de estarem em pauta, acabam sendo deixadas de lado por algumas famílias, que por falta de tempo, estudos ou vontade, preferem entregar os aparelhos eletrônicos para as crianças, para que essas fiquem quietas assistindo a conteúdos que muitas das vezes são até nocivos para o seu desenvolvimento.

Ao se estimular que a família desenvolva uma percepção positiva acerca do brincar e de sua importância para o desenvolvimento da criança, se consegue que ela passe a entender que é mais significativo para a criança passar mais tempo participando de brincadeiras junto a seus familiares, do que na frente de telas.

Não se quer aqui culpabilizar a família, como sendo essa a única responsável dessa situação, como bem nos lembra Macedo (2023), essas famílias que são atendidas pelo PADIN, são exploradas pelo capitalismo, e precisam, em sua imensa maioria, vender a sua força de trabalho, ou mesmo trabalharem em condições sub-humanas somente para conseguirem o mínimo para sua subsistência, sendo assim, exploradas pelo capital.

Logo, para Macedo (2023), as famílias mais carentes, ou seja, as que estão na extrema pobreza ou em situação de vulnerabilidade social, precisam mais do que nunca da intervenção assertiva do Estado, para que se possa através da educação, desenvolver as suas crianças e assim quebrar esse ciclo de exploração.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seção cinco traz os resultados aferidos através da pesquisa de campo realizada com os três principais públicos responsáveis pela aplicação e desenvolvimento desse Programa, que foram os técnicos lotados na Secretaria Estadual de Educação, os supervisores do Programa em Fortaleza e também os ADIs sob suas responsabilidades. Cada um desses públicos é mostrado e discutido em separado, mas sempre fazendo intersecções entre eles e suas visões.

5.1 Avanços e desafios vivenciados pelo PADIN

Esse subtópico dos resultados se detém as observações realizadas pelos três técnicos entrevistados. São responsabilidades desses profissionais acompanhar o processo de implementação do PADIN nos 48 municípios que atualmente são atendidos em todo o estado do Ceará, inclusive o que é o palco da pesquisa que é o de Fortaleza. Nesse capítulo atende-se o segundo objetivo específico da pesquisa que se propõe a investigar os avanços e desafios vivenciados pelo PADIN na sua implementação no município de Fortaleza na visão dos técnicos do Programa.

Para isso, eles fazem o contato direto com os supervisores de cada município, e organizam momentos de treinamento e visitas para fazer um acompanhamento mais perto, visualizando os desafios e contextos que permeiam cada uma das realidades vistas nos municípios atendidos.

Foram feitas algumas perguntas iniciais com o objetivo de traçar o perfil desses profissionais e visualizar como é a sua formação e experiência dentro dessa área. Em seguida foram feitas perguntas em relação aos processos de implementação, desafios enfrentados e possibilidades de melhoria visualizadas por eles, o que mostrou os avanços e os desafios vivenciados pelo PADIN na visão desses profissionais.

A primeira pergunta realizada para os técnicos do PADIN, lotados na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, foi em relação a sua idade. As idades dos profissionais são todas localizadas entre os 50 e 60 anos de idade. A idade desses profissionais nos mostra alguns dados bem relevantes. Primeiramente esse dado se assemelha com inúmeras pesquisas que mostram que os profissionais da área da educação estão envelhecendo em uma taxa acima da vista nas demais áreas.

Este desafio, sobre o crescente envelhecimento dos profissionais da educação, ressoa fortemente com a pesquisa de Alves *et al.* (2021), que analisa as perspectivas dos educadores em relação ao envelhecimento. No entanto, é crucial expandir esse debate para além da simples constatação do envelhecimento da força de trabalho docente.

Cau-Bareille (2014), afirma que fenômeno do envelhecimento desses profissionais não apenas levanta preocupações sobre a escassez futura de professores, mas também destaca questões mais amplas sobre a qualidade do ensino, a eficácia das políticas de recrutamento e retenção, e o impacto nas práticas pedagógicas e no ambiente educacional como um todo.

Para o autor, uma abordagem holística para debater o envelhecimento do corpo docente deve envolver não apenas a identificação de desafios imediatos, como a falta de sucessão e a possível escassez de professores, mas também a formulação de estratégias de longo prazo para atrair e reter talentos, promover o desenvolvimento profissional contínuo e criando ambientes de trabalho saudáveis e sustentáveis.

A segunda pergunta foi em relação a formação inicial desses profissionais, tendo como resposta que dois dos entrevistados, possuem a sua formação no curso de Pedagogia e um formado em Matemática. Como se pode ver, todos os profissionais que estão a frente desse importante Programa são oriundos da área da educação, tendo formação de nível superior.

Em função de suas características e peculiaridades, é de extrema importância segundo Saviani (2015), que os profissionais que assumem os cargos de chefia de Programas sejam da própria área da educação, pois assim para o autor, eles possuem a expertise necessária, sabendo de todas as especificidades que permeiam a área educacional.

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2015, p.288),.

Quando o profissional que está à frente da gestão de um programa educacional é oriundo dessa área, esse, segundo Boufleuer (2019), sabe por conta

de suas vivências, quais ações podem ser implementadas de maneira efetiva dentro do contexto educacional, e que efetivamente surtirão os efeitos necessários.

No entanto, Boufleuer (2019), afirma que essa situação nem sempre é vista dentro das esferas políticas, que muitas das vezes privilegiam as relações político-eleitorais para a escolha dos cargos de chefia, sem levar em consideração se a pessoa tem a capacidade de assumir tal posto, pois o que motiva, o autor pontua ainda que não é a capacidade técnica desse, mais sim a conveniência política, que poderá gerar votos futuros, e isso é extremamente danoso não só para a educação.

A última pergunta para traçar o perfil inicial dos técnicos entrevistados foi em relação ao tempo que esses possuem trabalhando na educação. Dois dos participantes, possuem mais de 25 anos de atuação na área, já um possui na educação entre 21 e 25 anos.

O que se percebe é que os profissionais atuantes como técnicos dentro da secretaria estadual de educação, e que estão à frente das ações desenvolvidas no contexto do PADIN, possuem muitos anos de experiência atuando na educação, o que somado a sua formação inicial dentro da área educacional, lhes confere um perfil adequado e relevante para estarem nesse cargo de chefia.

O que se percebe é que os profissionais atuantes como técnicos dentro da secretaria estadual de educação, e que estão à frente das ações desenvolvidas no contexto do PADIN, possuem muitos anos de experiência atuando na educação, o que somado a sua formação inicial dentro da área educacional, lhes confere um perfil adequado e relevante para estarem nesse cargo de chefia.

Salgueiro (2001, p.76) afirma que “a experiência profissional é um processo contínuo de aprendizagem profissional, que é construída e apropriada pelos gestores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, resultantes de sua prática”. Logo, quanto mais anos de vivência em cargos de gestão mais experiências acumuladas estes profissionais adquirem.

Dando prosseguimento a entrevista realizada com os técnicos, foi indagado a esses sobre os três eixos principais que compõem as ações desenvolvidas dentro do âmbito de suas atribuições, e que são vistas por eles como sendo estratégias eficazes desenvolvidas. Os técnicos listaram três estratégias, e cada um dos entrevistados apresentou a sua definição dessas e como são operacionalizadas.

Usando como base o material de apoio que é disponibilizado pelo governo do Estado do Ceará, intitulado PADIN, uma realidade do Ceará¹, foi possível identificar

três eixos centrais sendo os seguintes: *Formação de Grupos de Trabalho; Visitas domiciliares e Encontros coletivos e comunitários*. Cada uma dessas ações serão apresentadas a seguir, usando as próprias definições dos profissionais, sendo em seguida debatidas com autores que das mais diversas áreas, para assim enriquecer os achados.

Formação do Grupo de trabalho: *É formado um grupo de trabalho que executará o Programa nos municípios que têm como público, os supervisores e Agentes de Desenvolvimento Infantil – ADIs. Para essa formação contamos com uma equipe composta por 1 consultora e 9 nove formadoras e da equipe técnica da Coordenadoria de Educação e Promoção Social – COEPS. A formação tem como objetivo capacitar os profissionais para atuarem em campo através das visitas domiciliares, para tanto iniciamos com uma temática-base relacionada ao fortalecimento de vínculos familiares para fomentar o desenvolvimento infantil. O fluxo metodológico inclui conceitos legais como o Marco Legal da Primeira Infância, a Constituição Federal, o ECA, dentre outros, assim como o planejamento das ações, momentos de estudo para compreender os materiais e suas temáticas, as abordagens práticas para realizar as visitas e o sistema de acompanhamento do Padin. A formação envolve o estudo de materiais desenvolvidos pela equipe interna da COEPS, além de referenciais teóricos pertinentes ao desenvolvimento infantil (Técnico 1).*

Como se pode ver, o primeiro passo dado pelos técnicos é a formação de um grupo de trabalho, que tem como objetivo realizar um processo formativo voltado para os supervisores e os ADIs. Essa formação inicial é fundamental para apresentar para esses que terão a incumbência de desenvolver as ações do Programa, para que possam entender como ele se desenvolve e é aplicado.

Tais formações além de apresentar como o Programa é desenvolvido trabalham as temáticas bases que serão desenvolvidas pelos ADIs em suas visitas domiciliares. E esse conhecimento inicial é fundamental para que esses profissionais possam desempenhar as suas funções de maneira positiva.

O primeiro ponto trabalhado é o fortalecimento dos vínculos familiares. Rodrigues e Guareschi (2017, p. 161) afirmam que o “vínculo não é um mero laço ou associação, mas um objeto imaterial que ganha existência porque constantemente sustentamos redes de práticas que o produzem”. Logo, fortalecê-lo é uma ação primordial a ser desenvolvida dentro das visitas domiciliares.

a qualidade dos vínculos e a rede socioafetiva da criança são imprescindíveis para o desenvolvimento. Tais reflexões emergem à medida que se pautam na teoria de desenvolvimento de Bowlby e Vygotsky. O desenvolvimento psicológico decorre da interação do indivíduo com outros membros da sociedade e por meio dos diversos elementos de comunicação no ambiente cultural. (Souza; Barros; Zampaulo, 2012, p. 04).

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97811-padim-benildes&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192

Com a citação dos autores, fica evidente a importância que o fortalecimento dos vínculos familiares possui para o pleno desenvolvimento do educando, principalmente quando esse está fora do convívio proporcionado pela escola, como é o caso das crianças atendidas pelo Programa, tendo assim a família como única vinculação cotidiana.

Há também a apresentação de um fluxo metodológico que tem como proposta apresentar documentos norteadores que ajudarão os profissionais que aplicam o Programa nos municípios a entenderem as possibilidades e limitações dentro de suas práticas. Dentre eles, os técnicos listam os conceitos legais como o Marco Legal da Primeira Infância (2016), a Constituição Federal (1988), e o ECA (1990).

O Marco Legal da Primeira Infância é composto por 43 artigos e tem como base e concordância a Constituição Federal e o ECA. Cinco leis sofrem alterações ao longo do texto: o próprio ECA, do Artigo 18 ao Artigo 36; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no Artigo 37; a Lei n. 11.770, de 2008, no Artigo 38; o Código de Processo Penal (CCP), no Artigo 41; e a Lei n. 12.662, de 2012, no Artigo 43. Já em seu primeiro artigo fica claro o principal objetivo do Marco Legal: “Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 2016b, não paginado). Visando, então, orientar as políticas públicas para a primeira infância, a lei supre algumas lacunas do Estatuto da Criança e do Adolescente em relação às particularidades dos primeiros seis anos de vida. Alguns temas como a amamentação, a licença paternidade e, inclusive, as crianças que têm seus genitores privados de liberdade não foram tratadas no texto do ECA e aparecem de forma concreta no Marco Legal (Bartos, 2021, p.252).

O Marco Legal da Primeira Infância (2016), traz grandes avanços dentro da área, complementando lacunas existentes nos dois outros documentos que também são apresentados para os profissionais que é a a Constituição Federal (1988), e o ECA (1990).

Essa lei de número a 13.257/2016 coloca a primeira infância em evidência, dando-lhe a devida importância como fase inicial e primordial de desenvolvimento amplo, uma vez que é nessa fase que a criança se desenvolve de maneira física, social, cognitiva e interacional, tendo então resguardado os seus direitos para tal.

Por fim, há também a observância pelos técnicos dos processos que envolvem o planejamento das ações a serem desenvolvidas, fazendo para isso momentos de estudo que tem como o intuito a apropriação pelos supervisores e ADIs

dos materiais utilizados e dos seus temas, bem como, as abordagens para serem desenvolvidas nas visitas domiciliares e sobre os processos de acompanhamento e monitoramento do Programa.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcelos, 2000, p.79).

Fazer um planejamento adequado possibilita que todos os envolvidos não só tenham acesso aos materiais, metodologias e formas de fazer a aplicação do Programa nas casas das famílias, mas também, que essas intervenções sejam transvestidas da importância que possui, potencializando assim os impactos das atividades desenvolvidas.

O próximo eixo foi as visitas domiciliares, essas ações são o cerne principal desse programa, pois é através delas que os ADIs realizam as intervenções e conseguem atingir os objetivos propostos pelo Programa. Logo abaixo é apresentada a visão do segundo técnico acerca dessa ação tão importantes para o desenvolvimento do PADIN.

Visitas domiciliares consistem na presença de uma(um) ADI à residência da família atendida, estabelecendo vínculos de confiança com a criança e com o cuidador (mães/pais/responsáveis), para levar informações e atividades ao (a) cuidador(a) de modo que este possa melhor apoiar o desenvolvimento integral e integrado das crianças. Dessa forma, o Programa possibilita a construção de competências familiares necessárias para garantir o bem-estar físico, emocional, social, cultural, linguístico e propiciar interações e experiências positivas para as crianças das famílias atendidas (Técnico 2).

No âmbito das atividades do PADIN, inclui-se a prática de visitas domiciliares às famílias. Essas visitas são essenciais para a proposta de apoio ao desenvolvimento das crianças, pois permitem ao ADI familiarizar-se com as dinâmicas do cotidiano familiar. Através dessa interação, o ADI pode compreender os valores, conceitos e atitudes presentes na família, bem como suas influências nas relações com a criança.

Durante essas visitas, é possível ter contato com a história de vida das famílias, o que possibilita uma compreensão mais profunda sobre as circunstâncias

em que vivem. É a partir desse conhecimento que o ADI pode planejar estratégias eficazes para estabelecer um diálogo construtivo e oferecer sugestões de atividades que sejam pertinentes e significativas para cada família.

De acordo com o material disponibilizado pelo governo do estado do Ceará, essas visitas, que tem uma periodicidade de 15 dias em cada família, tem objetivos distintos para cada um dos públicos envolvidos nesse processo, que no caso são as famílias e os ADIs.

Para as famílias: orientar sobre o cuidado e a educação das crianças com base no Guia para os Pais.

Para os ADI:

- 1) Observar a dinâmica familiar e o espaço vivenciado pela criança;
- 2) Observar as relações pais/cuidadores com a criança;
- 3) Conhecer a rotina de vida da criança, seus brinquedos e o seu jeito de brincar;
- 4) Propor atividades e brincadeiras para os pais fazerem junto com as crianças, visando a promoção do desenvolvimento;
- 5) Ajudar as famílias na leitura e compreensão das orientações contidas no Guia para os Pais (Ceará, 2016, p.23).

São nesses momentos que os ADIs criam uma identificação com a criança e a família, realizando paralelo a isso o fortalecimento dos laços entre todos os integrantes da família que tem a responsabilidade de cuidar da criança atendida. Essas visitas serão apresentadas de uma forma detalhada no próximo subtópico dessa dissertação, mas precisavam também ser citados nesse momento.

Finalizando os eixos centrais do PADIN, foi indagado sobre os processos que permeiam os encontros coletivos e comunitários. Esses encontros são divididos em três grupos diferentes, que reúnem todos os atores envolvidos no processo do Programa, bem como a comunidade circundante.

***Encontros coletivos e comunitários** são momentos de integração que envolve os supervisores, os ADIs, as famílias e suas crianças, além de outras pessoas da comunidade e da sociedade civil em que a família reside. Esses grupos dividem-se considerando a faixa etária das crianças (Técnico 3).*

Esses momentos de integração têm como objetivos centrais fazer o contato direto entre os envolvidos do Programa, exatamente com o objetivo de estimular a participação de todos e o fortalecimentos dos laços não só com a família, mas com os demais envolvidos no processo. Sendo divididos em três grupos, que são os Grupos de brincadeiras e Convivência (GBC); os encontros de Orientação (EO), e os Encontros Familiares Comunitários (EFC).

Os Grupos de Brincadeiras e Convivência - GBC - são realizados com as famílias de residências próximas e que tenham crianças que estejam em estágios de desenvolvimento próximos. A importância desses GBC é favorecer a convivência e a interação com outras crianças, em estágios de desenvolvimento próximos. Esses encontros podem ser em espaços comunitários de entidades religiosas, agremiações comunitárias e praças ou outros espaços públicos da comunidade (Ceará, 2016, p.25).

Um elemento central dessa atividade reside na oportunidade de interação entre as crianças, o que é crucial para seu aprendizado e desenvolvimento, especialmente por meio de brincadeiras e jogos. Quanto mais as crianças interagem umas com as outras, mais enriquecedoras são essas experiências. A interação entre pares é valiosa porque permite que as crianças vivenciem experiências interessantes que podem expressar suas habilidades na exploração de objetos, jogos e brincadeiras, bem como no ambiente em geral, tanto com adultos quanto com outras crianças (Cotonhoto; Rossetti, 2019).

Observar as interações entre pais/cuidadores e crianças oferece oportunidades para reflexão e discussão sobre como compreender e atender às necessidades das crianças de 2 a 3 anos de idade. O objetivo é proporcionar experiências significativas às crianças, permitindo-lhes expandir suas formas de expressão, exercitar sua autonomia e compartilhar significados em um ambiente socioafetivo que fortaleça os laços com os pais/cuidadores.

De acordo com Cotonhoto e Rossetti (2019), as brincadeiras devem ser concebidas para permitir a exploração de objetos e a representação, proporcionando aos pais/cuidadores a chance de observar a importância das brincadeiras na vida das crianças, e estimular que esses possam utilizá-las em outros momentos.

Encontros de Orientações – EO – são realizados para as/os mães/pais/cuidadores e bebês, realizados pelos ADI. São reuniões que visam orientar as/os mães/pais/cuidadores de crianças para o fortalecimento do vínculo com o bebê, principalmente a relação mãe/bebê, além de esclarecer dúvidas dos pais sobre os cuidados com a saúde do bebê, observando as características do desenvolvimento dessas crianças em seus diferentes momentos (Técnico 1).

Essas atividades têm como objetivo a criação de espaços harmoniosos de convivência, sendo destinados a troca de experiências e as orientações feitas pelos ADIs em relação as maneiras de lidar com a criança atendida. Ainda segundo o material de referência, esses encontros de orientação possuem cinco objetivos específicos a serem alcançados, sendo os seguintes:

1. Incentivar os pais/cuidadores para o reconhecimento da importância das relações com o bebê, em especial entre mãe e bebê, nos primeiros meses de vida.
2. Conversar com os pais/cuidadores sobre as características do desenvolvimento do bebê.
3. Esclarecer as dúvidas dos pais/cuidadores sobre os cuidados com a saúde do bebê.
4. Ajudar os pais/cuidadores a reconhecerem e lidarem com as necessidades do bebê.
5. Alertar os pais/cuidadores sobre as questões de segurança do bebê (Ceará, 2016, p.17).

Por fim, tem-se os encontros familiares comunitários, que foram definidos pelo entrevistado com o sendo atividades que contam com a participação das famílias e crianças de todos os grupos. A importância dos Encontros Familiares Comunitários está na possibilidade de ter um momento de conversa com os pais/cuidadores sobre temas relacionados à educação, ao desenvolvimento e ao cuidado de saúde das crianças. É também ter uma oportunidade de observar como os pais/cuidadores se relacionam com as crianças nas brincadeiras.

Essa atividade conta com a participação das famílias e crianças. Cada família participará de um EFC mensal. Cada ADI será responsável por 2 EFC mensais. Em cada um desses encontros participarão 2 ADI e 20 famílias. Esses encontros terão duração de 3 horas e serão realizados aos sábados, para que todos os pais/ cuidadores possam participar. Essa atividade terá 3 momentos e ocorrerá em locais de convivência da comunidade (Ceará, 2016, p.15).

O estímulo a integração dos participantes e suas crianças é defendido como sendo um momento essencial para o processo de desenvolvimento de todo o Programa, pois já que a criança não está muitas das vezes, interagindo com outras crianças da mesma idade, esses momentos se mostram o mais próximo possível dos ambientes vistos dentro de uma creche.

Finalizando essa entrevista com os técnicos da Seduc, foi perguntado a eles quais seriam as suas sugestões para que o Programa fosse aprimorado de maneira a conseguir mais eficácia e desenvolvimento da criança, teve-se as seguintes ponderações dos três técnicos participantes.

- Redesenho do Programa para ampliar para mais municípios
- Atualização dos materiais de suporte – Guia, Kit metodológico.
- Integração com Programas de Parentalidade Positiva.
- Formação continuada das equipes de trabalho com temáticas solicitadas pelos grupos de supervisores e ADIs.

-Fortalecer o trabalho intersectorial nos municípios (Todos os técnicos entrevistados).

Como se pode ver, os técnicos defendem que o Programa seja ampliado de forma gradativa e organizada até conseguir atingir todos os 184 municípios que compõem o estado do Ceará. Essa defesa de uma maior abrangência se dá em função de que eles entendem que os municípios cearenses sofrem com as mesmas dificuldades de oferta de vagas em creches.

Essa escassez de vagas, que como foi citada no início do trabalho é muito grande, já é amplamente debatida dentro da literatura, inclusive se fazendo presente dentro das discussões realizadas no referencial teórico do trabalho. Visão corroborada por Cury (2010), que afirma ser infelizmente uma situação recorrente dentro de praticamente todas as redes de ensino do nosso país.

Os próximos dois subtópicos se destinam a apresentar de forma clara o terceiro e último objetivo específico da pesquisa, que é compreender como as ações desenvolvidas pelo PADIN impactam na vida das crianças, através das ações desenvolvidas pelos Agentes de Desenvolvimento Infantil e os/as supervisores/as.

Espera-se com isso mostrar como as ações desenvolvidas e os desafios encontrados no cotidiano impactam no processo de desenvolvimento das crianças que são beneficiadas de forma direta por essa importante política pública desenvolvida pelo Estado do Ceará.

5.2 Visões das supervisoras do PADIN em Fortaleza

Agora serão apresentadas a entrevista realizada junto as duas supervisoras do Programa em Fortaleza. Decidiu-se se referir as entrevistadas no feminino por serem elas duas mulheres. Como dito, cada uma das supervisoras tem como responsabilidade uma regional, e em consequente os seus bairros.

A prefeitura de Fortaleza realizou a divisão quase igualitária da quantidade de bairros, ficando assim sete bairros atendidos da regional seis e cinco bairros atendidos da regional dois. No entanto, houve uma divisão igualitária de ADIs, ficando cada supervisora com oito, bem como a quantidade de famílias atendidas, ficando 80 famílias para cada supervisora.

Da mesma forma como foi realizado com os técnicos que são lotados na Seduc, esse momento do trabalho se inicia com o processo de traçar o perfil geral das supervisoras, para visualizar semelhanças e incongruências com os demais públicos, uma vez que também será feito esse perfil com os ADIs.

A primeira pergunta realizada foi em relação a idade das supervisoras participantes da entrevista. Tendo como respostas que uma das participantes tinha entre 40 e 50 anos, e a outra possuía a idade que variava entre 50 e 60 anos.

Pode-se então perceber que a idade se assemelha com a vista dentro dos técnicos, o que somente corrobora com a observação de que os profissionais que atuam dentro da área educacional, estão envelhecendo, mas que não se está tendo uma taxa de ingresso de novos professores nas redes de ensino, fazendo com que se tenha o risco segundo Frigotto (2007), de um apagão de docentes.

O termo 'apagão docente', 'apagão' de professores, 'apagão pedagógico' ou ainda 'apagão' na educação, tem sido utilizado por parte da mídia para designar a iminente falta de professores para atendimento da demanda por escolarização básica em um futuro próximo (Esquinsani; Esquinsani, 2018, p.260).

Tal situação para os autores tem sua motivação derivada da quantidade cada vez menor de pessoas que se interessam pela área educacional. Segundo a visão de Esquinsani e Esquinsani (2018), essa situação teria a sua origem nas mais diversas fontes, como por exemplo a desvalorização da carreira, imagem social ambígua dos professores, baixa autoestima e descontinuidade política, assim como, a cultura do assédio no ambiente acadêmico.

Assim, os jovens acabam não visualizando a carreira docente como instigante, ou mesmo sendo possuidora de possibilidades de crescimento financeiro ou profissional, fazendo com que esses acabem indo procurar outras possibilidades de atuação, esvaziando ainda mais a área da educação.

Tornar a carreira docente atrativa implica, entre outros movimentos, aprofundar o debate sobre o ensino nos cursos de licenciatura, de modo a garantir organicidade e sentido formativo, além de apresentar, ao futuro professor, um panorama aproximado dos desafios da docência e dos instrumentos teóricos e práticos por meio dos quais tais desafios podem ser enfrentados (Esquinsani; Esquinsani, 2018, p.262).

Os autores advogam por uma revisão ampla que se inicie ainda na formação inicial desses professores, fazendo com que os cursos sejam atrativos e

desafiadores para os estudantes. Não deixando de mostrar os desafios inerentes a prática docente, mas também mostrando possibilidades de superar esses desafios, tornando-os em potencialidades.

Logo em seguida foi indagado acerca das formações iniciais dessas profissionais, percebeu-se que ambas são formadas em pedagogia. Esse resultado é bem interessante, uma vez que mostra a alocação de profissionais também com o perfil correto da etapa de ensino, uma vez que nas creches, são os profissionais pedagogos que ministram aulas.

O pedagogo é um profissional da educação que, ao entrar para o mercado de trabalho, tem condições de trabalhar em qualquer campo em que houver necessidade de organizar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, o pedagogo pode atuar em diferentes segmentos, do setor público ou privado, cuidando do caráter educativo em espaços escolares e não escolares (Boldrim, 2000, p.45).

Pode-se perceber com a colocação, que o pedagogo pode tanto ministrar aulas nas escolas, nas creches e pré-escolas, e nos cinco primeiros anos que compõem o ensino fundamental anos iniciais. Nessas etapas esses profissionais podem dar aula das disciplinas que fazem parte de todo o currículo. Podem integrar a gestão escolar como coordenadores ou diretores, ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) equivalente as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Mas como foi colocado também na fala, o pedagogo pode atuar em outros segmentos fora da escola, o que é o caso visto na presente pesquisa, pois as supervisoras do Programa em Fortaleza apesar de serem servidoras de carreira, estão atuando nessa função de supervisão.

Os pedagogos segundo Gatti (2007), atuam em uma das profissões que tem um campo de atuação mais amplo do nosso país. Pois eles podem atuar tanto no ensino formal, quanto em locais não formais, o que amplia consideravelmente a sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

A pergunta seguinte foi em relação ao tempo em que essas profissionais atuavam dentro da área educacional. Uma das entrevistadas trabalha na educação entre 16 e 20 anos, e a outra participante afirmou ter entre 21 e 25 anos de atuação.

Como visto com os técnicos, as profissionais que estão à frente do PADIN na capital do Ceará, também possuem muitos anos de experiência na educação, sendo esses mais da metade compostos por tempo dedicado dentro das salas de

aula, uma vez que faz poucos anos que ambas saíram da sala de aula e assumiram papéis de supervisão.

Os estudos consideram que a construção do saber docente ocorre através do diálogo que articula a formação e a atuação profissionais. Desse modo, a prática e o contexto de atuação profissional são requisitos para a compreensão e constituição do saber. A construção ocorre através de ações de mobilização, utilização, adaptação e transformação, mediadas pela reflexão crítica pelo e para o trabalho docente, no confronto com as condições de atuação profissional e na ação coletiva que caracteriza a profissão (Guimarães, 2015, pp. 61- 62).

Ao articular a sua formação com a atuação forma-se um profissional que é consciente de suas possibilidades e potencialidades. E essas características segundo Dias e Lopes (2009), são extremamente necessárias para um professor que assume um novo papel, como por exemplo as supervisoras participantes.

Ao terem muitas experiências na sala de aula, essas profissionais têm o entendimento das possibilidades e principalmente dos desafios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando assim dentro de possibilidades reais, que tem a capacidade de serem efetivamente implementadas.

A última pergunta realizada com o intuito de traçar esse perfil das supervisoras participantes da pesquisa, foi em relação a sua maior formação. As participantes possuem graduação em pedagogia, e são formadas também a nível de especialização. Sendo que uma das supervisoras iniciou recentemente um curso de mestrado em Psicologia.

A realidade de não ter professores com cursos chamados *stricto sensu*, de mestrado e doutorado é vista em função de que esses cursos por décadas sempre foram reservados as elites, que tinham acesso a essas pouquíssimas vagas através de seleções complexas e difíceis, que acabavam escolhendo somente as pessoas oriundas das elites.

Desde sua origem, mestrados e doutorados foram destinados a uma elite. A seletividade para ingressar era altíssima; na ausência de parâmetros, pela inexistência desses cursos no país e o estímulo inicial aos mestrados especialmente, as dissertações de mestrado exigidas eram quase sempre equivalentes a teses de doutorado, se comparadas internacionalmente. Na verdade, adotaram-se em várias áreas, para o mestrado, padrões que em outros países encontravam-se nos doutorados. Além da seletividade inicial, a evasão também se mostrava alta (Gatti, 2001, p. 108).

Essas exigências acabavam afastando os professores que estavam em efetivo exercício em sala de aula, pois eles não tinham tempo de cumprir com todos os pré-requisitos colocados, ficando à margem do processo contínuo de formação aos mais altos níveis educacionais.

No entanto, segundo Cirani (2015), os cursos de mestrado e doutorado estão cada vez mais ampliando a quantidade de vagas, ao mesmo tempo em que as exigências antes quase inalcançáveis agora se mostram mais palpáveis, o que abriu um leque de possibilidades para os professores, que até trabalham e vivenciam em seu cotidiano desafios que se mostram uma terra extremamente fértil para o desenvolvimento das mais variadas pesquisas, mas que acabavam não conseguindo se tornar pesquisadores.

Cirani (2015), complementa dizendo que os professores são os profissionais mais indicados para que possam exercer a função de pesquisadores em suas próprias práticas, pois eles sabem como elas se desenvolvem, e principalmente a maneira de agir frente a essas.

pressões sociais evidentes, que correspondem a necessidades de setores do trabalho, sobretudo de novos setores como os da comunicação, parece que será necessária a construção de um novo tipo de compreensão quanto ao papel dos mestrados e doutorados, entendendo que conhecimento aprofundado pode conviver com problemas de trabalho mais ou menos imediatos, e que as diferenças entre modalidades formativas podem situar-se quanto à perspectiva temática e não necessariamente em uma desqualificação no nível formativo (Cirani, 2015, p.169).

Ter cada vez mais professores formados em nível de mestrado e doutorado, faz com que a educação como um todo ganhe em seus processos e variantes, qualificando as ações desenvolvidas pelos professores e em conseqüente os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – está repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (Silva, 2001, p.3).

Por isso se atualizar e procurar uma formação continuada é uma necessidade, não só pensando nos planos de cargos e carreiras, que pode melhorar a questão financeira, mas principalmente as professoras precisam ter em mente, que a formação inicial não as capacita para sempre em relação a sua práxis docente, necessitando sim de uma formação constante.

Percepções das supervisoras acerca das estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil

Agora serão apresentadas as respostas dadas pelas duas supervisoras as perguntas que constavam no roteiro de entrevista. Serão também transcritas falas relevantes realizadas por elas para ampliar o debate realizado e assim o qualificar. A primeira indagação realizada foi em relação a percepção que elas tinham em relação as estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida das crianças atendidas durante o período de 2017 a 2023.

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil tem como meta principal promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que não frequentam creches, sendo cuidadas exclusivamente por seus pais ou cuidadores. Para isso, são oferecidas estratégias, como o fortalecimento dos vínculos afetivos entre pais, cuidadores e crianças, destacando o papel fundamental do brincar. As famílias recebem orientações através de encontros, cartilhas e visitas domiciliares, enfatizando a importância de dedicar tempo e atenção de qualidade às crianças. O programa também compartilha pesquisas científicas que evidenciam os benefícios de uma infância bem cuidada para o desenvolvimento futuro das crianças e sua contribuição para a sociedade. Dessa forma, o programa busca não apenas fortalecer os laços familiares, mas também capacitar as famílias para que busquem os direitos das crianças e compreendam seus deveres como cidadãos, visando beneficiar tanto as crianças individualmente quanto a comunidade como um todo (Supervisora 1).

As estratégias adotadas pelo Programa têm proporcionado o desenvolvimento integral da criança, promovendo o bem-estar e as interações familiares. Durante o período de 2017 quando o programa foi implantado, até 2022, as visitas domiciliares tem gerado impactos positivos no fortalecimento de vínculos familiares e na promoção do apoio às famílias nos cuidados e na educação de suas crianças de 0 (zero) a 47 (quarenta e sete) meses de idade. (Supervisora 2).

As duas falas mostram que o carro chefe em relação as estratégias de ação desse Programa são as visitas domiciliares, pois são nelas que os ADIs tem a possibilidade de tanto realizar as intervenções direcionadas para a criança, como

também, mostrar para a família como podem ser feitas essas ações em outros momentos. Além disso, se faz com que a família tanto tenha um estreitamento dos laços com a criança como visualizem a importância que o brincar e as atividades dirigidas possuem para o pleno desenvolvimento da criança.

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda. (Machado, 2003, p.37).

Através do brincar estruturado, a criança desenvolve na primeira infância grandes aprendizagens, como bem pontua Borba (2007, p.12) é nesse período que “o ser humano está se constituindo culturalmente, e a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças”.

Para o autor, é de extrema importância que as famílias entendam a importância que essas atividades assumem, para o desenvolvimento holístico da criança, e é através dessas visitas domiciliares que a família tem cada vez mais a oportunidade de entender a importância dessas atividades para a criança.

Em seguida foi perguntado para as supervisoras quais contribuições foram alcançadas pelo PADIN na sua implementação no município de Fortaleza ao longo dos anos avaliados. Em seguida é apresentado o resumo das falas extraídas de cada uma das participantes.

Com o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, foram observadas várias contribuições significativas tanto para as famílias quanto para as crianças atendidas. Uma das contribuições mais importantes que identificamos é a conscientização das famílias sobre a importância de preservar a infância das crianças. Essa conscientização orientou todas as ações e interesses das famílias em prol do bem-estar das crianças, o que foi fundamental. Além disso, as famílias passaram a buscar mais os direitos das crianças e melhoraram os cuidados prestados a elas, tanto em termos de alimentação, saúde e higiene, quanto em termos emocionais. Muitas vezes, durante as visitas e conversas com as mães, percebíamos que o aspecto emocional das crianças não estava sendo atendido adequadamente. As famílias compreenderam que as crianças são seres sociais que precisam se comunicar, se socializar e desenvolver-se emocionalmente, o que foi trabalhado de forma eficiente com elas. Assim, as crianças foram as mais beneficiadas por essa conscientização (Supervisora 1).

O Programa tem contribuído para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e socioafetivo da criança. Destaco ainda, o desenvolvimento da autonomia da criança que ao chegar à escola demonstra boa adaptação favorecendo a interação com outras crianças (Supervisora 2).

Há pontos muito interessantes para serem debatidos nessas falas. Primeiramente tem-se que apontar sobre a observação da valorização da família pela preservação da infância da criança. Preservar a infância de uma criança segundo Libardi e Castro (2017), é fundamental para seu desenvolvimento saudável e feliz. Durante os primeiros anos de vida, as experiências vividas têm um impacto profundo em seu crescimento físico, emocional e cognitivo. Permitir que a criança brinque, explore, crie laços afetivos e aprenda de forma natural são aspectos essenciais para sua formação integral.

Ao preservar a infância, proporcionamos um ambiente seguro e acolhedor onde a criança pode ser ela mesma, sem pressões ou preocupações excessivas. Isso permite que ela desenvolva sua criatividade, imaginação e autoconfiança, preparando-a para enfrentar os desafios da vida de forma mais resiliente. Além disso, a infância é uma fase única e passageira na vida de qualquer indivíduo. Ao preservá-la, estamos valorizando esse período de descobertas, aprendizados e inocência, construindo memórias felizes que serão lembradas e apreciadas ao longo da vida (Libardi; Castro, 2017, p.899).

Se o Programa conseguiu efetivamente inculcar nas famílias a importância da preservação da infância dessas crianças um grande fruto foi colhido, pois como ficou claro com a fala dos autores acima, esse é um momento de desenvolvimento ímpar na vida do indivíduo, daí a necessidade de todos os entes próximos a essa, somarem esforços para protegê-la.

É destacada também a busca pelos direitos da criança, uma vez que as famílias eram mais bem orientadas pelos ADIs, que lhes apresentavam informações que a grande maioria desconhecia em relação aos direitos fundamentais da criança. Para Gomes *et al.* (2008) o pleno conhecimento dos direitos da criança pela família é o primeiro passo para que esses sejam buscados e respeitados não só pela família, mas pelo próprio Estado.

Tem-se também relatado a melhoria do cuidado para com a criança, observado não só no tratamento cotidiano, mas também em outras esferas que também possuem impactos significativos no processo de desenvolvimento dessas, principalmente na primeira infância.

Cuidar de crianças implica lidar com experiências singulares e intersubjetivas, sendo de extrema relevância a interação entre a criança e seus cuidadores. O envolvimento desses sujeitos com a criança e as particularidades de cada família devem contribuir para um adequado crescimento e desenvolvimento humano. Assim, a valorização do diálogo é muito importante como meio essencial para dinamizar as relações, produzir a responsabilização e favorecer a construção conjunta dos processos de cuidar. Portanto, ao exercer o cuidado, o adulto constrói um sentido de responsabilidade, tomando para si a tarefa de favorecer o desenvolvimento da criança. Ações precárias de cuidado podem deixar lacunas prejudiciais no desenvolvimento da criança (Ayres, 2009, p.5).

Essa colocação resume de maneira magistral a importância que o cuidar possui para o desenvolvimento da criança, indo muito além do que somente o fortalecimento do vínculo, assim esse é um outro ganho bem relevante proporcionado na visão das supervisoras pelo PADIN.

Foi também apontado que o PADIN facilitou a integração da criança quando essa iniciou o seu percurso oficial de estudo, sendo matriculada na pré-escola, que é a primeira etapa obrigatória da Educação Básica. O processo de adaptação da criança a escola é complexo e multifacetado, e segundo Andrade (2016), pode ser ainda mais desafiador se a criança nunca tiver tido contato com rotinas de aprendizagem.

Por isso a importância que o PADIN possui ao oportunizar que crianças que não foram contempladas com uma vaga na creche possam ter esse acesso ao saber sistematizado, o que em consequente, facilitará o seu processo de adaptação ao meio educacional.

A adaptação na Educação Infantil é um processo desafiador, doloroso, particular, cercado por diversas reações por parte dos alunos, ocasionando muitos conflitos, insegurança e dificuldades não só para as crianças, mas também para pais, responsáveis e docentes (Corrêa; Mota, 2022, p.15).

E como foi visto, se a criança já tem uma certa expertise em relação às metodologias de ensino, esse processo acaba sendo um pouco mais simplificado, e ainda mais quando se tem em mente que o processo de acolhimento dessa criança na Educação Infantil reverbera não só naquele momento, como bem pontua Andrade (2016, p. 18), “a maneira como as crianças são acolhidas na Educação Infantil pode ser algo marcante em toda a sua vida”.

Percepções das supervisoras acerca dos desafios enfrentados na implementação do PADIN

Dando prosseguimento se indagou as supervisoras quais foram os principais desafios enfrentados ao longo de todo esse processo. Tendo as respostas abaixo como parâmetro de discussão.

Como desafio, posso destacar a frequente mudança de endereço das famílias, muitas vezes repentina, dificultando a localização, pois os vizinhos não conseguem (ou não podem) informar o paradeiro. Nesses casos específicos a família é inativada e substituída por outra (Supervisora 1).

Outro desafio é o questionamento por parte das famílias da falta de incentivo financeiro, pois embora o programa seja parte do Programa Mais Infância Ceará, que entre suas ações tem o Cartão Mais Infância, nem todas as famílias são contempladas com esse benefício (Supervisora 2).

Os dois desafios apontados demonstram a realidade vivenciada no cotidiano por um número considerável de famílias que vivem em periferias. Tais mudanças, que geravam o desafio apontado, ocorriam na grande parte das vezes, segundo as supervisoras, em função das guerras entre as facções criminosas, o que acabava dificultando até mesmo a localização posterior dessas famílias, pois ninguém podia informar para onde foram para que elas não sofressem riscos de vida. Foi destacada também a cobrança de retorno monetário, sendo esse explicado em função de que as famílias precisavam de ações de transferência de renda direta, para poderem adquirir o básico para as suas subsistências.

O aumento da violência nas favelas reforça a hipótese de que a violência e o tráfico organizado nas favelas exacerbaram o efeito negativo da vizinhança e a segregação dessa população ao prejudicar o atendimento em saúde e educação. Essa nova situação demanda políticas públicas específicas para esses territórios que levem em conta o agravamento causado pelo efeito da vizinhança. Por outro lado, ações voltadas especificamente para as favelas podem ter efeito somatório e aumento de impacto positivo justamente pela presença do efeito da vizinhança (Sawaya *et al.* 2018, p.249).

A violência é uma realidade presente no cotidiano dessas famílias, que mesmo não sendo envolvidas em atos ilícitos, acabam sendo impactados de forma direta, e isso reverbera na criança, a privando até mesmo do cuidado e da atenção que o Programa proporcionava a ela.

Percepções das supervisoras acerca do papel da equipe do PADIN no apoio às famílias atendidas

Foi pedido em seguida que as supervisoras relatassem de forma breve como se dava o papel da sua equipe na condução das ações do PADIN, e elencassem quais foram as principais contribuições e dificuldades que podem ser destacadas. Como as respostas sobre como era o papel da equipe na condução do Programa foram bem semelhantes, essas foram condensadas em uma fala só.

A equipe tem como papel principal orientar e apoiar os pais/as mães/os cuidadores para o fortalecimento das competências familiares buscando o desenvolvimento da criança através das visitas domiciliares, dos Encontros de Orientações para os Pais e Cuidadores - EO, dos Grupo de Brincadeiras e Convivência - GBC e dos Encontros Familiares Comunitários - EFC. (Supervisoras entrevistadas).

As respostas mostram um grau de entendimento apurado das supervisoras em relação ao material norteador disponibilizado pelo governo do Ceará, onde são imputadas exatamente essas obrigações para com as equipes de ADIs. Por já terem sido discutidas de forma profunda essas atribuições será deixado o registro. Em relação aos desafios teve-se as seguintes respostas:

Tivemos desafios em relação ao acesso aos serviços públicos de saúde visando o atendimento das crianças, tanto em relação ao quadro de saúde cotidiano, como ao processo de investigação de alguma síndrome ou deficiência percebida pelos ADIS nos atendimentos (Supervisora 1).

Como supervisor destaco como dificuldade a desistência de algumas ADIs que no decorrer do ano participam de outras seleções e, ao serem classificadas e convocadas solicitam desligamento do programa. Isso ocasiona nova convocação de ADI, que demanda um processo de adaptação da família e um esgotamento do banco reserva antes de finalizar a vigência do edital (Supervisora 2).

É uma realidade a falta de integração existente entre as diversas instâncias que compõem os serviços ofertados para a população pelo Estado. Uma vez que o mais lógico a se pensar era de uma integração entre elas, visando maximizar as ações desenvolvidas por ambas.

Segundo a visão de Silva *et al.* (2016), a falta de comunicação e coordenação entre os órgãos responsáveis por essas políticas resulta em uma série

de problemas. A falta de articulação entre educação e saúde por exemplo, pode levar à duplicação de esforços, desperdício de recursos e lacunas na cobertura de serviços.

Os autores Silva *et al.* (2016), afirmam que para superar esses desafios, é essencial promover uma integração mais efetiva entre as instâncias responsáveis pela educação e saúde. Isso pode ser feito através da criação de mecanismos de comunicação e cooperação entre os diferentes setores, como comitês interdisciplinares, grupos de trabalho e sistemas de informação compartilhados. Além disso, é importante incentivar a formação de equipes multidisciplinares que possam abordar as questões de forma holística, considerando tanto os aspectos educacionais quanto os de saúde.

Percepções das supervisoras acerca do PADIN e de como avaliam o trabalho da equipe

Agora pediu-se para que as supervisoras apresentassem como seria a visão dos ADIs acerca das ações desenvolvidas por eles no Programa, explanando também como avaliavam o trabalho da equipe. As falas serão um pouco mais extensas por estarem embebidas de um sentimento de realização pelas ações desenvolvidas por todos os envolvidos. Por conta disso serão divididas e discutidas em separado.

Colocar essa expressão nas minhas crianças, nas minhas famílias, e elas lutavam, realmente procuravam melhorar para aquela família e para aquela criança. Em todas as ações e necessidades, sempre que surgia uma demanda, elas estavam constantemente cobrando, nos cobrando para que tivéssemos uma resposta positiva para resolver aquele problema. Nós buscávamos sempre, junto com a coordenação do programa, resolver os problemas e, na maioria das vezes, conseguimos. Muitas vezes, tratava-se de questões relacionadas à alimentação, pois eram crianças e famílias carentes. Sabemos que o programa atendia crianças que ainda não estavam na creche, mas sempre incentivávamos a questão de colocar a criança para estudar. Assim que completavam 4 anos, já interferíamos nessa questão, pois algumas mães não queriam colocar a criança na escola, queriam ficar com ela em casa. Nós incentivávamos isso, foi muito importante também para que a criança, as mães, os pais e os cuidadores mudassem essa visão de que a escola era só para brincar, que não acrescentava nada. Trabalhamos também com essa conscientização da importância de a criança estar matriculada e frequentar a escola ou a creche. Isso mudou a visão e o pensamento dos pais, foi muito importante. Os agentes tiveram essa percepção da importância da criança se educar por meio da educação institucional, sem deixar de ressaltar que tudo começa em casa, trabalhando essa questão também (supervisora 1).

Como se pode perceber com a fala da supervisora, há um envolvimento tão grande por parte de todos que as ações desenvolvidas extrapolam as demandas do próprio Programa, fazendo ações que ajudavam no desenvolvimento da criança em outras esferas, para além do pedagógico.

A apresentação da importância da matrícula e do acompanhamento da família nos processos educacionais também foi reforçado pelo grupo, mostrando como a escola pode ajudar no desenvolvimento da criança, fazendo assim com que tivesse uma mudança de hábitos dessas famílias.

De acordo com as avaliações periódicas realizadas com as ADIs, foi constatado que elas reconhecem a necessidade de estudar sobre os temas abordados nas formações e criar novas estratégias de abordagem nas visitas domiciliares, desenvolvendo ações para atingir os objetivos propostos pelo Programa. As ADIs planejam as atividades em equipe, de acordo com a faixa etária da criança, valorizando a temática sugerida nos módulos e cadernos de apoio. Nos momentos de planejamentos quinzenais, são orientadas a ter um contato respeitoso e cordial com as famílias, disponibilizando um momento de escuta, quando necessário, orientando as cuidadoras nas ações de cuidar e educar. A equipe PADIN tem desenvolvido um bom trabalho, com muito compromisso e responsabilidade, priorizando as visitas domiciliares como um espaço de transformação positiva no convívio familiar (supervisora 2).

A segunda supervisora respondeu à pergunta de uma forma mais técnica, mostrando o viés de planejamento das ações desenvolvidas pelas ADIs. Aqui vai-se abrir um parêntese para o termo no feminino, onde foi feita a indagação do porquê de sua utilização, sendo respondido que todas as 16 pessoas que trabalham atualmente no Programa são mulheres.

As duas falas se complementam de uma forma interessante, na medida em que apresentam tanto os impactos no cotidiano do Programa, exemplificando que as ações iam muito além do que somente as intervenções pedagógicas propostas, alinhando com ações que são planejadas de forma antecipada para que possam ter ainda mais impactos no cotidiano.

Ficou nítido que as famílias atendidas são oriundas de uma realidade onde a vulnerabilidade social se faz bem presente em seus cotidianos. O que em consequente acaba negando o acesso a serviços considerados básicos os quais ajudam na construção do cidadão, e demanda a ação imediata do poder público. Corroborando com essa fala tem-se a seguinte informação:

A vulnerabilidade social entendida como conceitualmente em processo de construção, representa múltiplas determinações que incidem sobre a ideia de

cidadãos que vivem em fragilidade ou inexistência de acesso a direitos. Compreende-se que o bem-estar das famílias depende da posse de alguns ativos: renda, moradia adequada, abastecimento de água, saneamento básico, acesso a serviços de saúde, escolas e transporte público de qualidade, entre outros. Entretanto, é reconhecida a impossibilidade do indivíduo por si só atingir todos esses ativos e, por isso, é necessário que o Estado, por meio de políticas públicas, atue na garantia desses direitos. Dessa forma, a definição de vulnerabilidade social diz respeito à ausência ou à insuficiência desses ativos, conceito utilizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para a construção do Indicador de Vulnerabilidade Social (IVS). (Bezerra *et al.* 2020, p.3840).

A fala da supervisora 1 é altamente alinhada com esse conceito de vulnerabilidade social apresentado acima, mostrando que essa é uma realidade que perpassa o cotidiano das famílias atendidas, e que mesmo não sendo uma ação a ser desenvolvida pelas ADIs em suas intervenções, essas tinham a sensibilidade de tentar dentro de suas limitações saná-las.

Outro ponto a ser destacado é em relação ao planejamento das ações a serem desenvolvidas. Dentro do contexto do Programa, a de se ressaltar o espaço que é destinado para que as ADIs realizem o planejamento tanto individual de suas visitas, como também possam trocar ideias umas com as outras para selecionar as melhores formas de intervenção que possuem.

Planejamento pode ser conceituado como um processo contínuo e dinâmico baseado em intenções e ideias organizadas e orientadas para atingir um determinado objetivo, possibilitando as tomadas de decisões. De uma forma bem simples, poderíamos identificá-lo como a não improvisação, é decidir aonde se quer chegar, é acreditar que o futuro pode ser construído, isto porque planejar implica transformar ideias em ação. (Gomes *et al.*, 2015, p.88).

A não improvisação pontuada na fala acima é um dos passos necessários para que as ações desenvolvidas consigam efetivamente atingir os objetivos propostos. As ADIs não podem chegar na casa das famílias atendidas sem terem a devida noção das atividades a serem desenvolvidas, nem dos materiais necessários para isso. Todas essas situações devem ser previamente planejadas, visando o alcance dos objetivos da visita domiciliar.

Dentro do contexto do Programa esses momentos de reunião e de formação com as ADIs e a supervisão tem um espaço dedicado dentro de todo o mês de forma bem organizada, onde se pode perceber que o planejamento das intervenções possui a relevância necessária. Como mostra os dois quadros de ações mensais dos ADIs:

Quadro 3 – Semana de Visitas Domiciliares às Famílias -1a e 3a semanas do mês

Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Atividades	Reunião de formação dos ADI e planejamento das atividades da semana Reunião quinzenal dos ADI com o Supervisor	Visitas Domiciliares às famílias, feitas pelos ADI Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança, pelos ADI	Visitas Domiciliares às famílias, feitas pelos ADI Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança, pelos ADI	Visitas Domiciliares às famílias, feitas pelos ADI Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança, pelos ADI	Visitas domiciliares às famílias, feitas pelos ADI Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança, pelos ADI	

Fonte: Ceará (2016).

Quadro 4 – Semana de Visitas Domiciliares às Famílias e Atividades Coletivas e Comunitárias 2a e 4a semanas do mês

Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Atividades	Reunião de formação dos ADI e planejamento das atividades da semana	Encontros de Orientações para os Pais/Cuidadores com os ADI para as famílias com crianças do Grupo I Encontros de Orientações para os Pais/Cuidadores com os ADI, para as famílias com crianças do Grupo II Duração: 2 horas Merenda coletiva Duração 30 minutos	Visitas Domiciliares às famílias pelos ADI	Grupo de Brincadeiras e Convivência (Atividades para estimular o brincar e a observação das famílias). Grupos III e IV Atividade desenvolvida pelos ADI Duração: 2 horas Merenda coletiva Duração: 1 hora Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança, pelos ADI: 1 hora	Visitas domiciliares às famílias, feitas pelos ADI Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança pelos ADI	Encontros Familiares Comunitários As atividades dos sábados são quinzenais alternando com as atividades das sextas
		Redação do Diário de Campo e preenchimento da ficha de acompanhamento da criança, pelos ADI				

Fonte: Ceará (2016).

Como se pode ver ao longo do mês são destinados diversos momentos de planejamento e de formação entre os grupos, assim como são desenvolvidas atividades extras que integram os diversos públicos atendidos pelo Programa, fazendo com que as ações tenham um tempo adequado de planejamento e organização.

Sugestões das supervisoras para aprimorar o Programa em futuras etapas e / ou edições

Finalizando esse momento com as supervisoras, pediu-se que levando em consideração os objetivos e resultados esperados do PADIN, quais sugestões poderiam ser feitas por elas para aprimorar o programa em futuras etapas ou mesmo edições.

O programa alcançou seus objetivos por meio de diversas estratégias, embora a realidade da intervenção social tenha sido um aspecto a ser aprimorado. Houve intervenções eficientes tanto na assistência social quanto na saúde e na educação. No entanto, a questão da prioridade para crianças em situação de vulnerabilidade que participam do programa foi questionada. Enquanto as crianças inscritas no programa "Mais Infância" têm prioridade na fila de espera para creches, as crianças do programa PADIN não possuem essa mesma prioridade. Isso gerou questionamentos por parte das famílias, especialmente aquelas em situação de extrema necessidade que não tinham o cartão do "Mais Infância". Essa questão precisa ser revista para garantir que as crianças atendidas pelo programa também tenham suas prioridades consideradas e que a intervenção social funcione de forma efetiva (Supervisora 1).

Apesar desses desafios, o programa alcançou muitas vitórias no fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Os encontros coletivos foram especialmente importantes, proporcionando às famílias acesso a informações cruciais de diferentes áreas, como saúde e assistência social. Esse compartilhamento de conhecimento foi fundamental para capacitar as famílias e promover mudanças positivas. A informação é uma ferramenta poderosa que pode transformar realidades, e o programa foi capaz de proporcionar isso às famílias, fortalecendo-as e promovendo um ambiente de cuidado mútuo (Supervisora 2).

A primeira fala da supervisora enfatiza uma lacuna dentro do Programa, uma vez que esse faz parte de uma ação maior de amparo a primeira infância, que gera também acesso ao *cartão Mais Infância*, que dá direito a repasses financeiros para as famílias assistidas por ele, o que nem sempre era visto nas famílias que eram atendidas pelo PADIN.

O *cartão Mais Infância* é um programa de transferência direta de renda, que atende a famílias com crianças de até 5 (cinco) anos e 11(onze) meses, objetivando

combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional. Essas famílias atendidas recebem um valor mensal de 100,00 reais.

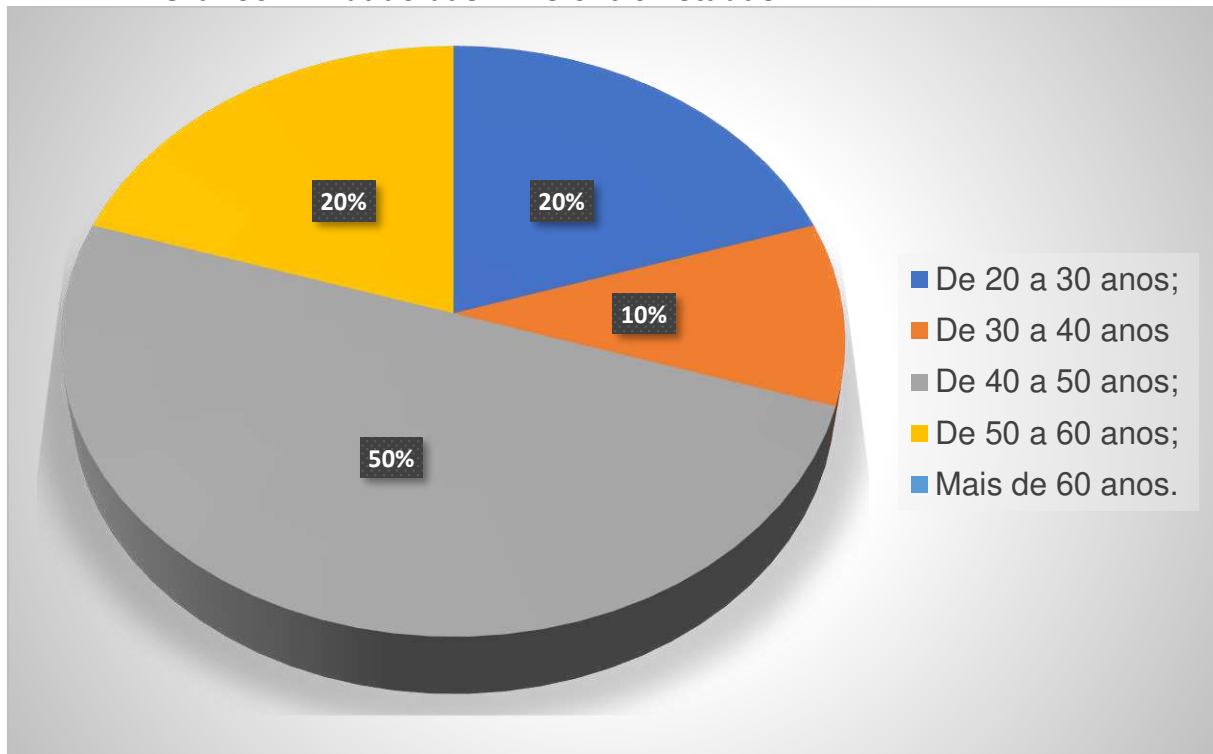
Transferência de Renda enquanto programas compensatórios e residuais cujos fundamentos são os pressupostos do mercado, orientados pelo entendimento de que o desemprego e a exclusão social são inevitáveis. Têm como objetivos garantir a autonomia do indivíduo enquanto consumidor, atenuar os efeitos mais perversos da pobreza e da desigualdade social, sem considerar o crescimento do desemprego e a distribuição de renda, tendo como orientação a focalização na extrema pobreza, para que não ocorra desestímulo ao trabalho. O impacto é, necessariamente, a reprodução de uma classe de pobres, com garantia de sobrevivência no limiar de uma determinada Linha de Pobreza (Silva, Yazbek e Giovanni, 2004, p.36).

Como se pode ver pela definição acima, esses programas visam dar dignidade e acesso aos mais pobres, para que esses possam adquirir itens de extrema necessidade. A crítica realizada pela supervisão é de famílias atendidas pelo PADIN, mesmo precisando e se encaixando no perfil proposto, ficam de fora do *cartão Mais Infância*. Percebeu-se ao ler o material disponibilizado pelo governo do estado do Ceará, que tal situação se dá em função do número limitado de vagas para o cartão, o que mostra a necessidade de ampliação dessa política social.

A fala da outra supervisora enfatizou o acesso a informações que o Programa proporcionou para as famílias atendidas, sendo que segundo ela, tal acesso fez com que elas buscassem mais seus direitos, situação muito importante para quem muitas das vezes por falta de informação, acaba perdendo direitos fundamentais. Em seguida será apresentado os resultados aferidos nas entrevistas com os Agentes de Desenvolvimento Infantil lotados no município de Fortaleza.

5.3 Visões dos Agentes de Desenvolvimento Infantil de Fortaleza

Nesse momento do trabalho são apresentadas as visões que as ADIs lotadas em Fortaleza possuem em relação ao Programa e os seus impactos para as crianças e famílias envolvidas. Assim como nos outros públicos é iniciado o processo sendo traçado o perfil dessas profissionais, que como dito anteriormente são todas mulheres.

Gráfico 1 – Idade das ADIs entrevistadas

Fonte: Produção própria, Oliveira (2024).

Percebe-se novamente os mesmos padrões se repetindo nessa seara da idade dos profissionais que trabalham dentro da área educacional, mesmo não sendo propriamente dentro da escola, mas sim em uma área que prepara para ela. Assim, metade das participantes possuem de 40 a 50 anos. Outros 20% têm de 50 a 60 anos, mesmo quantitativo das ADIs com 20 a 30 anos. E somente 10% possuíam entre 30 e 40 anos.

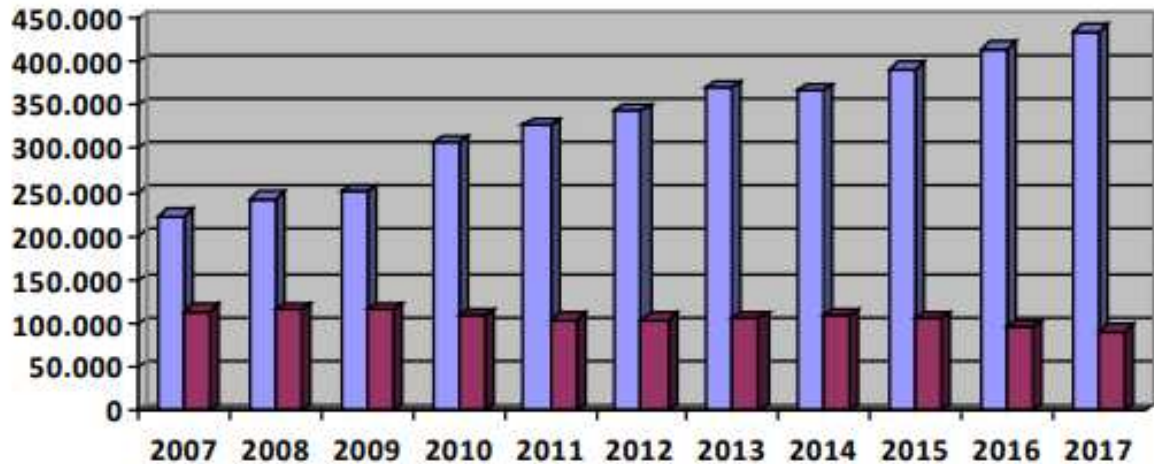
Para não se tornar repetitivo, uma vez que o dado aqui encontrado se espelha aos já apresentados, será apenas mostrado mais um trabalho realizado nessa área e que tem a capacidade de mostrar como essa relação idade/docente vem se alterando rumo a um processo de envelhecimento profissional.

Quadro 5 – Idade dos professores na Educação Básica

ANO	TOTAL	Até 24 anos	50 anos ou mais
2007	1.882.861	114.364	223.388
2008	1.988.161	117.015	242.767
2009	1.977.978	116.523	251.011
2010	1.999.518	109.542	306.694
2011	2.039.261	104.758	328.141
2012	2.095.013	104.579	344.439
2013	2.141.676	105.496	370.025
2014	2.184.267	109.484	366.327
2015	2.187.154	106.485	390.736
2016	2.196.397	97.554	414.453
2017	2.192.224	91.240	433.620

Fonte: Esquinsani; Esquinsani (2018)

Quadro 6 – Comparativo idade quantidade de professores



Fonte: Esquinsani; Esquinsani (2018)

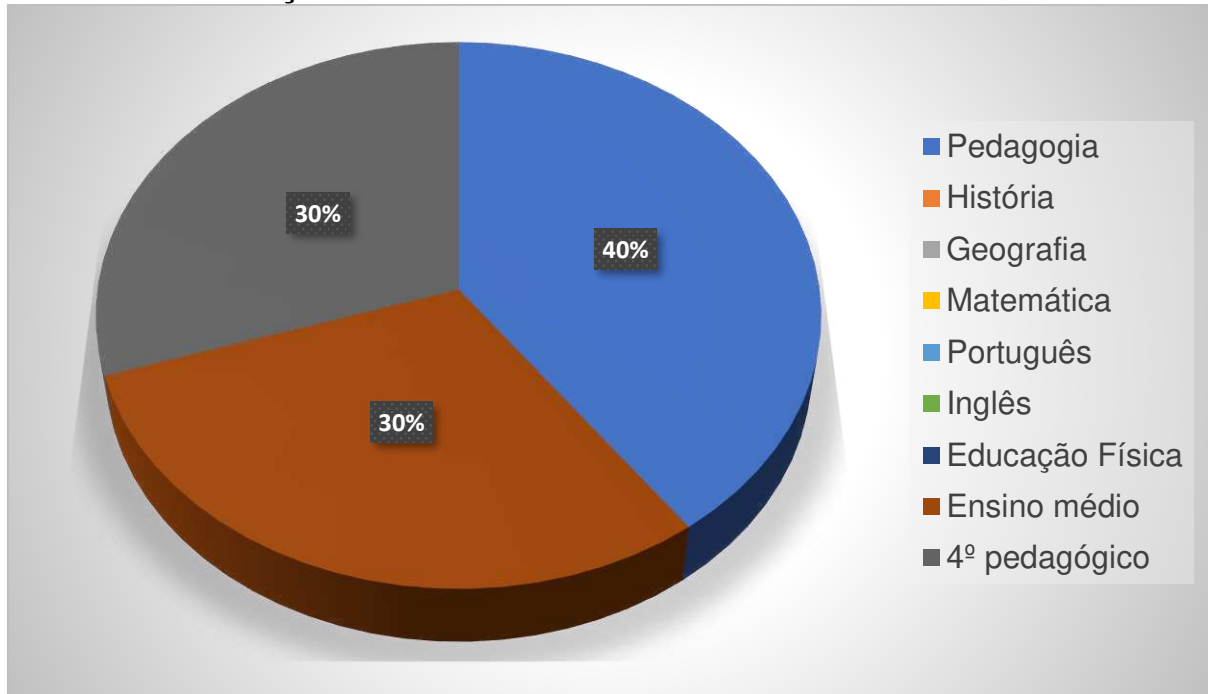
Como se pode ver ao analisar esses dois quadros acima, no início da série histórica, em 2007, a discrepância proporcional entre professores em diferentes faixas etárias era notável. Com um índice de 1,95 professores possivelmente próximo ao final de suas carreiras para cada professor iniciante, já se delineava um desequilíbrio no sistema educacional. No entanto, ao longo dos anos, essa disparidade tem crescido de forma constante e significativa. Em 2017, a situação atingiu um ponto crítico, com a proporção aumentando para 4,76 professores mais experientes para cada jovem professor que ingressa na profissão.

Esse cenário levanta preocupações consideráveis, pois indica um predomínio cada vez maior de professores com 50 anos ou mais, muitos dos quais podem estar se aproximando do final de suas trajetórias profissionais. Enquanto isso, o número de professores com menos de 24 anos, provavelmente no início de suas carreiras, permanece substancialmente menor em comparação. Essa tendência sugere um desafio iminente para a renovação e a sustentabilidade do corpo docente, bem como para a qualidade e a eficácia do ensino no sistema educacional.

Masson (2017), afirma que para abordar essa disparidade crescente, são necessárias medidas estratégicas que incentivem a diversidade etária no corpo docente, promovam a retenção de professores mais jovens e apoiem a transição suave para a aposentadoria dos educadores mais experientes. Isso pode incluir políticas de recrutamento mais amplas, programas de desenvolvimento profissional específicos para diferentes faixas etárias e incentivos financeiros para a permanência e a renovação do corpo docente. A implementação dessas medidas pode ajudar a

garantir um ambiente de ensino mais dinâmico, inclusivo e sustentável para as gerações futuras.

Gráfico 2 – Formação das ADIs



Fonte: Produção própria, Oliveira (2024).

Dando prosseguimento foi perguntado as ADIs as suas formações, sendo que os percentuais encontrados de 40% do total eram formadas com graduação completa em pedagogia. Outros 30% afirmaram ter cursado o chamado 4º pedagógico, que antigamente permitia a pessoa ministrar aulas nas primeiras etapas de ensino. E os outros 30% das profissionais disseram possuir o ensino médio completo.

Apesar da primeira vista parecer que a formação das ADIs seja insuficiente, uma vez que menos da metade das profissionais atuantes são formadas na área da pedagogia, duas observações são pertinentes. Primeiramente que o edital de seleção permitia essa situação, e em segunda quase todas as ADIs que não possuem a graduação específica em pedagogia, estão ou finalizando o curso, ou iniciaram após entrar no Programa.

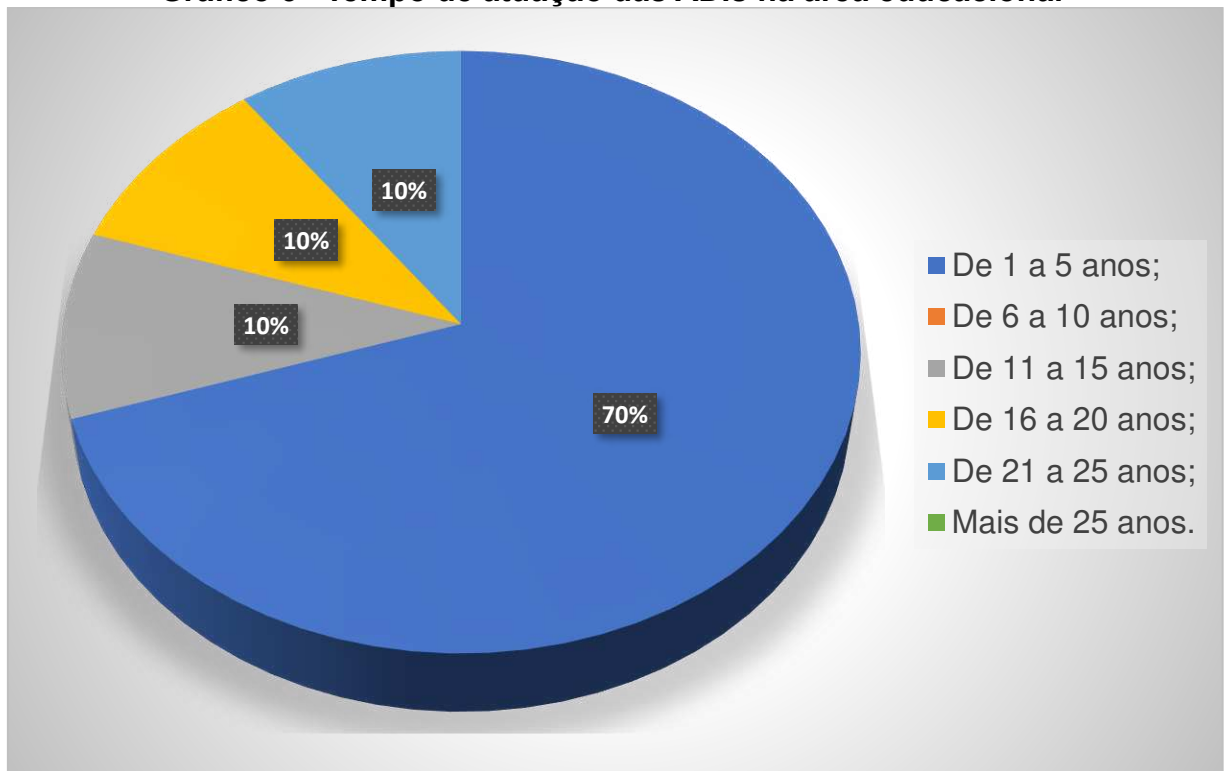
Para Arroyo (2000), a formação inicial do professor desempenha um papel fundamental na construção de uma base sólida para uma carreira bem-sucedida no campo da educação. Este período de preparação não apenas equipa os futuros

educadores com o conhecimento e as habilidades necessárias para ensinar, mas também molda suas atitudes, valores e práticas pedagógicas.

Corroborando com esse pensamento Hengemuhle (2014) diz que uma formação inicial de qualidade proporciona aos professores em desenvolvimento uma compreensão abrangente dos princípios fundamentais da educação, teorias do aprendizado, desenvolvimento infantil e métodos de ensino eficazes. Essa base teórica sólida serve como um alicerce sobre o qual os educadores podem construir sua prática profissional ao longo de suas carreiras.

Além do conhecimento acadêmico, a formação inicial também oferece oportunidades valiosas para experiências práticas e estágios supervisionados em ambientes de sala de aula reais. Essas experiências permitem que os futuros professores coloquem em prática o que aprenderam na teoria, desenvolvam suas habilidades de ensino e ganhem uma compreensão mais profunda das complexidades do trabalho docente.

Gráfico 3– Tempo de atuação das ADIs na área educacional



Fonte: Produção própria, Oliveira (2024).

Em relação ao tempo de atuação na área educacional percebe-se que a grande maioria está atuando a pouco tempo, sendo formado por 70% do total. Outros

10% estão atuando entre 6 e 10 anos, mesmo quantitativo dos que atuam de 16 a 20 anos e os que trabalham na educação de 21 a 25 anos.

Vale salientar que as porcentagens acima de 6 anos, que ao juntar todas perfazem um total de 30% das entrevistadas, são as professoras que são formadas em pedagogia, e que nos anos anteriores, trabalhavam em outras áreas que a sua formação, como já mencionado anteriormente, proporciona.

Silva (2003, p. 58) sustenta que "as experiências vividas são um suporte importante quando alinhadas a formação inicial e continuada do professor. Alinhando os saberes teóricos e saberes práticos". Quanto mais anos trabalhados mais experiências de vida e mais competência o professor vai adquirindo, o autor também ressalva a necessidade de se qualificar de maneira perene, que segundo ele é um imperativo para a área docente.

Percepções das ADIs acerca das visitas domiciliares

Nesse ponto em diante serão apresentadas as respostas das ADIs as perguntas realizadas na entrevista. Para que não se alongue as respostas transcritas foram selecionadas as mais diferentes dadas pelas ADIs, visto que em alguns momentos tais respostas possuíam um grande grau de semelhança. Primeiramente pediu-se que as ADIs explicassem com as suas palavras como eram realizadas as visitas domiciliares. Tendo as seguintes respostas:

Visitamos às famílias 3 vezes na semana, nessas visitas eu levava brinquedos pedagógicos para a criança aprender a empilhar, conhecer as cores, e também levava folhas de papel, lápis de cor ou alguma coisa que ela também tivesse contato com os lápis, para assim aprender a manuseá-los (ADIs 1).

As visitas são realizadas duas vezes ao mês ou seja quinzenal, cada adi tem 10 famílias espalhada em cada bairro do seu distrito, eu fazia acompanhamento das famílias do conjunto palmeira e João Paulo 2 aonde eu tinha um número maior de famílias, as visitas era realizada de acordo com o planejamento realizada no dia de planejamento na SME, juntamente com as supervisoras, e esses planejamentos era feito de acordo com as atividades e tema proposto pelo governo em um caderno que eles mandam pra as supervisoras. Então ao chegar nas casas da famílias no início eu converso com a cuidadora da criança perguntando como foi a semana, se ela observou algum desenvolvimento na criança naqueles últimos dias e logo após começo a conversa qual vai ser atividade daquele dia e juntamente com a cuidadora coloco em prática e observo com é a ligação entre a criança e cuidadora (ADIs 2).

As visitas domiciliares são realizadas por quinzena, cada ADI precisa ter 10 famílias cadastradas em sistema do PADIN, e cada família recebe 1 visita por quinzena, 2 visitas mensais para cada família, total de 20 visitas para todas as 10 famílias, 2 mensal e 1 quinzenal para cada, essas visitas precisam ser atualizadas em sistema do PADIN a fim de controle (ADIs 3).

As respostas dadas pelas ADIs estão totalmente em consonância com o material de apoio disponibilizado pelo governo do Estado do Ceará. Isso mostra um alinhamento entre as esferas dessa política pública que é raro de observar, como nos chama atenção Wanderley *et al.* (2020, p.108), ao afirmar que “os serviços públicos nem sempre conseguem articular suas ações entre a coordenação e o profissional que está na ponta aplicando o serviço”. Assim, para o autor não existe no serviço público uma Intersetorialidade eficiente.

As visitas domiciliares estão programadas para acontecer nas terças, quartas, quintas e sextas-feiras das primeiras e terceiras semanas do mês e às quartas-feiras das segundas e quartas semanas do mês. Na segunda-feira, está prevista uma reunião entre os ADI para planejar como serão as visitas. Cada família receberá pelo menos uma visita quinzenal que será realizada pelo ADI. A duração da visita será variável de acordo com as necessidades observadas, mas não devem ultrapassar 1 hora, de modo que poderão ser feitas até 3 visitas por período de 4 horas (Ceará, 2016, p.23).

Ao responder à pergunta anterior as ADIs acabaram também respondendo ao segundo questionamento que seria a quantidade de famílias atendidas por cada uma ao longo do mês. Tal quantitativo foi escolhido, segundo o material disponibilizado por Ceará (2016), em função de se encaixar no tempo e nos deslocamentos das ADIs entre as visitas domiciliares.

Percepções das ADIs acerca da receptividade das famílias ao Programa

A próxima pergunta foi em relação a receptividade das famílias no sentido de o Programa objetivar o desenvolvimento das crianças. Uma vez que para que o Programa pudesse ser desenvolvido, primeiramente as famílias tinham que receber as ADIs dentro de suas casas.

as famílias recebiam muito bem graças a Deus não tive nenhuma dificuldade nesse termo é nas primeiras visitas a população ficou muito assustada quando eu peguei na rua né pela primeira vez eu não querendo saber do que se tratava aí tinha um rapazinho lá que aí isso que eu podia entrar com é como eu vou dizer que estava liberado pra mim o território que a tia tava

trazendo coisa boa aí a partir desse momento nunca tive uma dificuldade (ADI 1).

As famílias no início são receosas com a nossa chegada, querem saber se o programa dá algum dinheiro, cesta básica ou algo do tipo, e quando aceita e a gente passa para segunda parte que é a de pegar os documentos número de CPF, NIS e afins, elas já ficam um pouco desconfiadas achando que vão perder bolsa família ou afins. Ai mais outra vez conversamos explicando o programa, mais a confiança mesmo só vem no decorrer dos meses e das visitas (ADI 2).

Algumas famílias colaboram para o acompanhamento e desenvolvimento das atividades. Outras são resistentes de início e com o tempo veem que é benéfico para o desenvolvimento do seu filho tanto dentro como fora de casa e percebendo que o Programa ajuda as crianças para a vida em sociedade com os demais ao seu redor e as prepara para o âmbito escolar também. Outras demonstram desinteresse desde o início e não mudam de ideia, por achar incômodo a presença de um estranho em sua casa, ainda que essa presença seja 1 vez por quinzena e acaba desistindo ou não, porém não colabora e se mantém resistente (ADI 3).

Apesar de afirmarem serem bem recebidas pelas famílias, que mesmo possuindo alguns receios no início, acabam com o progresso visto na criança, entendendo a importância do Programa para o desenvolvimento dessa, algumas ponderações precisam ser feitas.

Em relação o relato de uma das ADIs, que não foi a única a informar essa situação, de serem interpeladas pelo tráfico, que queria saber o que estava sendo realizado, mostrando assim um verdadeiro estado paralelo, onde as forças de segurança e o próprio Estado não ditam as regras (Pasternak; D'ottaviano, 2018).

Em muitas comunidades a ausência de uma liderança clara com quem os profissionais possam construir um diálogo e estabelecer relações de confiança alimenta um ambiente hostil e instável, e já levou a interrupção da assistência em saúde e educação e afetou negativamente as famílias necessitadas. Há relatos de que as visitas domiciliares são frequentemente proibidas às sextas-feiras, uma vez que a incidência de conflitos e violência costuma aumentar neste dia nas favelas (Sawaya et al. 2018, p.251).

Mesmo não impactando de forma direta ao proibir o acesso das ADIs as casas das famílias participantes, se faz necessário ponderar a respeito de uma situação tão complexa quanto essa, onde serviços de saúde e educação acabam não conseguindo em algumas situações chegar aos seus destinatários.

Percepções das ADIs acerca do processo formativo das mesmas

Em seguida foi indagado em relação aos processos formativos ofertados pelas supervisoras. Colhendo a visão das ADIs de como esses momentos impactam no processo de atendimento e organização das ações a serem desenvolvidas nas visitas domiciliares.

As formações são extremamente importantes e essenciais para nós adi, principalmente para as adi que não tem formação pedagógica ou ainda estão fazendo faculdade de pedagogia, pois nas formações realizadas, trabalhamos com temas extremamente ricos e cheios de conhecimento (ADI 1).

As formações são sempre bem elaboradas e dinâmicas, feitas por pessoas que sabem as informações estão passando, as formações são sempre momentos de descontração, de trocas de experiências vividas no cotidiano dentro e fora do Programa, experiências essas com as famílias atendidas e com as nossas famílias de pessoas do nosso sangue e do nosso convívio, as formações nutrem as pessoas ali reunidas com conhecimento, com um modo de pensar e de agir em cada situação do nosso trabalho ou em situações adversas que desafiam as nossas emoções e o como agir em cada uma delas, de início é inovador e com o tempo vemos que nunca sabemos demais, sempre aprendemos com os outros coisas novas, sempre temos surpresas e/ou novos desafios e por isso a formação, é um preparo, é como se fosse a vitamina que sempre temos que tomar para permanecer firmes e fortes. Isso é a formação; conhecimento, experiências, situações, atividades, descontração, aconchego, força e apoio, e dominação das situações adversas do dia a dia dentro e fora do PADIN (ADI 2).

São 4 Formações com temas que nos fortalecem, e também é um aprendizado com experiências e relatos vividos com a equipe de formadores, e ADIs (ADI 3).

Todas as Agentes de Desenvolvimento Infantil são enfáticas em afirmar sobre a importância dos momentos formativos realizados ao longo do Programa. A de se destacar a visão pedagógica que esse Programa possui, ao destinar tempo para que as aplicadoras do Programa possam ter uma formação complementar e continuada, que as preparem para aplicarem as atividades propostas.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Como se pode ver com a fala acima, ao proporcionar esses momentos, tanto se está reciclando saberes construídos por anos de experiência dos formados

em pedagogia, como se está conseguido suprir lacunas de aprendizagem que as demais ADIs sem essa formação possuem.

E nas conversas informais foi possível perceber um outro impacto trazido por esses momentos formativos, que foi o estímulo para que as ADIs que não eram formadas buscassem os cursos de pedagogia para poderem melhorar as suas intervenções.

Isso mostra que a formação vai além dos momentos de aprendizagem e de troca de vivências e experiências, age como fator de motivação para que as Agentes busquem novas qualificações. Quanto a isso Delors (2003, p. 159) afirma que a formação continuada “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países”.

Finalizando a entrevista, indagou-se as ADIs quais foram as realizações e dificuldades identificadas em seu encontro com as crianças e suas famílias. Tendo as seguintes respostas:

As dificuldades sempre são muitas, porque temos dificuldade de acesso, dificuldade de aceitação, de diálogo, de parceria, porque o programa tem como uns dos objetivos fortalecer os vínculos familiares então quando levamos algumas atividades para serem realizadas a cuidadora não quer fazer com a criança ou acha que é somente adí que tem que fazer, então até a gente romper isso tem que ter muito diálogo. Porém mesmo com as dificuldades encontradas temos realizações em ver que depois de meses a aceitação da gente nas casas, o vínculo da cuidadora é criança mais forte e quando a gente vê essas realizações ganhamos o dia (ADIs 1).

Realização; a gratidão das famílias por perceber o desenvolvimento saudável da criança, a alegria das crianças e famílias, a interação e envolvimento percebido durante e após às atividades, e o nosso crescimento como pessoa mentalmente e emocionalmente também, sabendo que faço bem e posso melhorar sempre é claro, mas ver que tudo está dando certo dentro das famílias junto do Programa, realização de tarefa cumprida. As dificuldades, uma delas como já mencionei é a resistência de algumas famílias a aceitar o Programa, ou dar continuidade, ou a falta de colaboração no caminhar das atividades, algumas de início e outras realmente não querem e não aceitam e algumas não entendem a perspectiva do Programa e isso dificulta muito, outro desafio é a demarcação de território entre as facções, são os riscos de assalto, são as localidades de difícil acesso e isso porque trabalhamos com famílias carentes mesmo que precisam do apoio e do Programa, e nesses locais todo cuidado é pouco e temos de redobrar a atenção para dar continuidade ao trabalho (ADIs 2).

É desafiante trabalhar em uma comunidade altamente perigosa, que vivem diariamente em conflitos entre facções. Percebi que as famílias

acompanhadas pelo PADIN, passaram a ter uma boa convivência, cuidando melhor de suas crianças. É uma realização com o meu trabalho. Esqueci de mencionar que a realização maior é ver que o Programa traz reais resultados, que os esforços trazem resultados eficazes e benéficos para todos os envolvidos (ADIs 3).

Como se pode ver, novamente as ADIs relatam as dificuldades vistas no lidar com as famílias e os impactos que as facções criminosas trazem para o cotidiano dessas pessoas e mesmo das ações desenvolvidas. Mas em paralelo a isso, é possível perceber que essas profissionais mesmo com todas as dificuldades se dedicam a fazer o seu trabalho de forma organizada e planejada, e visualizam o desenvolvimento proporcionado por isso nas crianças e nas famílias atendidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação conseguiu alcançar os seus objetivos. E com uma visão ampliada das variantes que fazem parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, possibilitada pela visão de três dos principais atores envolvidos nesse processo, que são os técnicos da secretaria estadual de Educação, que tem a responsabilidade de organizar o Programa a nível estadual, as supervisoras do município de Fortaleza e as suas respectivas Agentes de Desenvolvimento Infantil.

O primeiro objetivo contemplado nesse trabalho foi conseguido através da apresentação das estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida das crianças que são atendidas por ele. Foi possível perceber como o Programa foi criado e foi sendo ampliado a medida em que mais municípios iam aderindo a ele.

Sabe-se que o quantitativo de 48 municípios atendidos ainda anda longe de ser o ideal, uma vez que o Programa foi pensado para ser desenvolvido em todos os 184 municípios do estado, mas levando em consideração que ele vem em crescimento desde 2017, e que todos os envolvidos já conseguiram provar a importância desse programa para as instâncias superiores, a tendência é que ele consiga daqui a alguns anos atingir a cobertura total. Na verdade, é o que se espera diante dos benefícios que ficaram comprovados ao longo dessa pesquisa.

Foi também possível entender a estrutura do Programa, suas ações e objetivos, o que mostra que o Programa em si é um dos eixos centrais que são trabalhados dentro de uma perspectiva de proteção da primeira infância, onde se assegura não só o acesso a alimentação e a saúde, mas também a educação.

Percebeu-se que a falta de vagas nas creches é uma realidade que impacta de forma direta nas camadas sociais menos favorecidas, e que a quantidade de vagas ofertadas atualmente está muito aquém da necessidade, assim esse Programa é pensado pelo Governo do Estado do Ceará para tentar mitigar essa situação uma vez que não é mais incumbência do estado ofertar essa etapa da educação básica, e sim dos municípios.

Mas sabendo da realidade dos municípios, em que muitos não tem verbas necessárias para investir na ampliação de suas vagas, o estado do Ceará oferta esse Programa em caráter suplementar, para oportunizar que as crianças que não conseguiram a vaga na creche possam também aprender e se desenvolver.

Os desafios enfrentados na pesquisa foram múltiplos e variados. Um dos principais obstáculos foi a dificuldade de acesso às informações detalhadas e atualizadas sobre o programa, especialmente devido à natureza complexa e intersetorial das políticas públicas envolvidas. Além disso, a articulação com os diferentes atores envolvidos, como técnicos da SEDUC, supervisoras da SME e ADIs, exigiu um grande esforço de coordenação e comunicação. A logística das entrevistas, especialmente em tempos de pandemia, também representou um desafio significativo, exigindo adaptações para realizar conversas e entrevistas de forma remota.

Ao investigar os avanços e desafios vivenciados pelo PADIN na sua implementação no município de Fortaleza na visão dos técnicos do Programa, foi possível visualizar como esses profissionais, que possuem uma formação na área, e que tem uma grande experiência, agem dentro do Programa.

Vale ressaltar aqui a formação em pedagogia que a maioria dos três públicos possuem, o que os capacitam a ministrar as atividades de uma forma mais organizada e pedagógica, melhorando não só as intervenções, mas os processos formativos desses.

Foi possível também perceber uma similaridade no perfil da idade desses profissionais e entender que esse é um fenômeno que é visto em todo o nosso país, onde a profissão docente vem envelhecendo a altas taxas, sem ter uma reposição a altura, o que segundo a literatura consultada pode fazer com que se tenha um verdadeiro apagão de professores daqui a alguns anos.

Os técnicos entrevistados explicaram sobre a formação dos grupos de trabalho que envolvem todos os atores a nível estadual, sendo esses os técnicos, e a nível municipal, que são os supervisores e ADIs, e que esses são acompanhados de perto, não no sentido de cobrança, mas no de auxiliar esses profissionais nos desafios encontrados em seus cotidianos.

Foi exemplificado também sobre as visitas domiciliares, que são a principal estratégia do PADIN, que é quando os ADIs entram nas residências das famílias atendidas e realizam as intervenções pedagógicas e que foram planejadas em momentos anteriores, sendo esse um dos pontos positivos a serem destacados no Programa, que destina carga horária semanal para que os ADIs se reúnam com os seus supervisores e colegas para planejar as ações a serem desenvolvidas e possam também trocar experiências.

Os técnicos também explicaram sobre os momentos de encontros realizados tanto em casas próximas das famílias atendidas, quanto em outros espaços da comunidade, nesses momentos são estimulados o convívio da criança com os seus pares, simulando o que ocorreria dentro do ambiente da creche. Isso mostra como o Programa valoriza as trocas existentes entre as crianças, situação que não existe quando essa criança está fora da creche.

Foi possível também compreender como as ações desenvolvidas pelo PADIN impactam na vida das crianças, através das ações realizadas pelos Agentes de Desenvolvimento Infantil e os/as supervisores/as. Esse momento do trabalho possibilitou visualizar muitas variantes presentes no contexto específico da cidade de Fortaleza.

As visitas domiciliares foram explicadas de forma ampliada, o que mostrou seus desafios e impactos no cotidiano das famílias, e também as possibilidades de desenvolvimento que elas proporcionam não só para a criança, mas também para a própria família que tem a todo tempo estimulado a ampliação e reforço dos laços afetivos com a criança.

Esse é sem sombra de dúvidas um dos principais pontos que esse Programa proporciona para a criança, uma vez que as ADIs realizam as suas atividades, mas isso ocorre em um curto período de tempo, passando assim a criança mais tempo com a sua família, que ao entender a importância que as atividades estruturadas possuem, podem continuar a aplicá-las mesmo quando as ADIs não estão.

E isso é possível pois o Programa também criou e disponibiliza para as famílias atendidas, materiais estruturados para que ela dê continuidade as ações mesmo quando a ADI não está presente, e isso fortalece os laços entre a família e a criança, o que ajuda no seu desenvolvimento integral.

Os momentos formativos também são primordiais, pois são neles que se pode pensar a prática e tentar resolver as dificuldades que se apresentam ao longo do processo. Tendo esse papel de destaque dentro da agenda tanto dos ADIs quanto dos supervisores.

E de maneira paralela, esses momentos acabaram sendo usados como motivadores para que as ADIs que não possuíam formação a nível de graduação, pudessem ir em busca de uma formação complementar para melhorar ainda mais as suas intervenções.

Há de se pontuar também os desafios encontrados, sendo o principal o acesso as comunidades, onde o tráfico de drogas e as guerras entre facções imperam, limitando o trabalho dos ADIs e fazendo até mesmo com que essas percam crianças atendidas, que precisam mudar de endereço e não podem deixar para onde vão avisados, pois podem sofrer represálias.

Viu-se que essas facções criaram um poder paralelo ao Estado, e decidem quem pode ou não entrar em seu território, o que acaba limitando a intervenção mesmo tendo relatos de ADIs que disseram ser bem recebidas por esse poder paralelo.

Também se faz necessário pontuar que o Programa precisa articular de forma mais ampliada o acesso dessas crianças aos outros eixos que se voltam para a proteção da primeira infância, sendo o principal deles o de transferência direta de renda através do cartão Mais Infância.

No entanto, frente a uma situação que se arrasta a séculos, onde a quantidade de vagas na creche nunca foi suficiente, sendo essa etapa de escolarização renegada, por não ser compreendida a sua importância para o desenvolvimento integral da criança, essa ação desenvolvida consegue oportunizar a um público pequeno, é verdade, o acesso a um processo formativo, que fará toda a diferença nas demais etapas de ensino.

A formação no mestrado agregou significativamente tanto à minha vida profissional quanto pessoal. Profissionalmente, ampliou meu entendimento sobre políticas públicas de desenvolvimento infantil e a importância da intersetorialidade na implementação de programas sociais. Pessoalmente, a experiência me proporcionou um profundo enriquecimento, pois tive a oportunidade de visualizar como é trabalhar diretamente com famílias e crianças em situação de vulnerabilidade, e isso me sensibilizou ainda mais para as questões sociais e a necessidade de políticas eficazes e bem planejadas.

Para futuras pesquisas, pretendo explorar mais profundamente a eficácia das políticas públicas de desenvolvimento infantil em diferentes contextos regionais e sociais. Outra vertente de interesse é o estudo das metodologias de formação continuada para os agentes do desenvolvimento infantil e a sua influência no sucesso dos programas. A pesquisa longitudinal sobre os impactos de programas como o PADIN no desenvolvimento a longo prazo das crianças atendidas também seria um caminho promissor.

Os temas que poderiam dialogar com o meu trabalho na perspectiva de continuidade incluem a educação infantil inclusiva, políticas de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade, a formação e valorização dos profissionais da educação infantil, e o desenvolvimento de estratégias para a ampliação do acesso à educação infantil de qualidade. Também seria relevante investigar a integração de tecnologias digitais na formação e atuação dos agentes de desenvolvimento infantil, bem como o papel das comunidades e das redes de apoio social no fortalecimento das políticas públicas voltadas para a infância.

REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, Vol.3, n.2, julho/dezembro, 2015.
- ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.
- ALMEIDA, Luana C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, [s./] v. 36, p. e233713, 2020.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. Perspectivas da diplomacia no terceiro governo Lula, 2023-2026. **CEBRI-Revista**, [s./] v.2 n.5, p. 58-78, Jan-Mar 2023.
- ALVES, Sandra Silva. **Percepções Maternas sobre as Visitas Domiciliárias em um Programa de Fortalecimento da Primeira Infância em Fortaleza, Ceará**. 111f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará. 2018.
- ALVES, Kelly; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fernando. Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 279-301, set. 2021.
- ANDRADE, M. I. F. **O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ANDRADE, Susanne Anjos. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Rev. Saúde Pública**, [s./] v. 39, n. 4, p. 606–611, 2005.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado** [s./] v. 34, n. 1, Janeiro/Abril 2019.
- ANTUNES, Ricardo Antunes; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AKERMAN, M. et al.. Intersetorialidade? IntersetorialidadeS!. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s./] v. 19, n. 11, p. 4291–4300, nov. 2014.
- AYRES, J. **Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC; IMS-UERJ; ABRASCO; 2009.
- BARBALET, J. M. Teorias da cidadania. In: BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTOS, Mariana Scaff Haddad. Marco legal da primeira infância: um estudo a partir do conceito de intersectorialidade. **E-legis**, Brasília, n. 34, p. 239-262, jan./abr. 2021.

BECKER, B. **Infância, Tecnologia e Ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. 2017.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Políticas Sociais**: Fundamentos e História. São Paulo: Cortez, 2016.

BERNARDES, K. I. **Avaliação do Primeira Infância Melhor através de estudos de casos**: o encontro entre a educação formal e não-formal. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2730>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BEZERRA, M. S. *et al.* Insegurança alimentar e nutricional no Brasil e sua correlação com indicadores de vulnerabilidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.] v. 25, n. 10, p. 3833–3846, out. 2020.

BOLDRIN, L. C. F. **Pedagogia Empresarial**: que conhecimento e espaço são estes?. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOUFLEUER, José Pedro. A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, v. 29, n. 2, p. 1-10, dic. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Seção 1, p. 2.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos A construção política do Estado. **Lua Nova**, São Paulo, 81: 117-146, 2010.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo v.2, p.17-79. 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2009

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

- CARVALHO, Alyson. Et al. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.193
- CASTELLS, M. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CASTEL, R. **Les métamorphoses de la question sociale**: une chronique du salariat. Fayard, 1995.
- CASTRO, J. A. de; OLIVEIRA, M. G. de. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.
- CASTRO. M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.
- CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do género. **Laboreal**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 59-78, 2014.
- CEARÁ, Governo do estado. **Objetivos do PADIN**. Disponível em: <https://padin.Seduc.ce.gov.br/padin/>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- CEARÁ, Governo do estado. **Onélia Santana toma posse como secretária da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2022/04/19/onelia-santana-toma-posse-como-secretaria-da-protecao-social-justica-cidadania-mulheres-e-direitos-humanos/>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. DE A.; SILVA, H. H. M. DA .. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** Campinas, v. 20, n. 1, p. 163–187, mar. 2015.
- COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol.16 Nº59. Rio de Janeiro Abr./Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 26 jun. 2023.
- COHN, Amélia. As políticas de abate social no brasil contemporâneo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 2020, n. 109, pp. 129-160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-129160/109>> Acesso em: 11 de ago. 2023.
- CORRÊA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 12, 5 de abril de 2022.
- COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019 .
- CRUZ, D. M. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [s.l.] v. 1, n. 15, p. 161-173, 2019.
- CURY, C. R. J. FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação de crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. **Nuances**, [s.l.] 17(18), 124-145, 2010.

DAGMAR S. **Proteção Social na primeira infância**. Apresentação em Slides Power Point. Fortaleza-CE. 21 slides coloridos. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DE SORDI, J. O.; NELSON, R. E.; GALINDO, P. R.. Problema da falta de vagas em creches: matriz de loops e a priorização de causas de problemas complexos. **Revista de Administração Pública**, [s./] v. 48, n. 6, p. 1407–1429, nov. 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, [s./] v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

DUARTE, C. S. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspect., São Paulo, v. 18, nº 2, p. 113-118, jun. 2004.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O 'apagão' docente: licenciaturas em foco. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 18 - n. 3 - Itajaí, JUL-SET 2018.

FERRO, Maurício. **Governo Lula 2023**: saiba as principais medidas até agora. Correio Sábia, [online], 04 ago. 2023. Política. Disponível em: <https://correio.sabia.com.br/principais-medidas-governo-lula-2023/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FIGUEIREDO, L.C. **As diversas faces do cuidar**: considerações sobre a clínica e a cultura. Rio de Janeiro: Garamond; 2009.

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

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A.. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, [s./] n. 18, p. 108–116, set. 2001.

GAYLOR, Erika; SPIKER, Donna. Programas de visita domiciliar e seu impacto sobre crianças pequenas. *In*: **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**. Visita domiciliar. Washington: SRI International Center for Education and Human Services, 2012.

GOMES, Ivana Lima Verde Gomes de; CAETANO, Rosângela; JORGE, Maria Salete Bessa. A criança e seus direitos na família A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Rev Bras. Enferm**, Brasília, jan-fev; 61(1): 2008.

GOMES, R.M.L. **Processo de Trabalho e Planejamento na Estratégia Saúde da Família**– Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015. Disponível em: https://ares.unasus.gov.br/acervo/bitstream/handle/ARES/3334/4proc_trabalho_2016.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 abr. 2024.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

GURGEL, C.; JUSTEN, A.. Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”. **Cadernos EBAPE.BR**, [s./] v. 19, n. 3, p. 395–407, jul. 2021.

HEIDEMANN, F. & SALM, J. **Políticas Públicas e Desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Ed UnB, 2009.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de Professores: Da função de ensinar ao resgate da educação**. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-30, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEJANO, R. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas/SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Lucia Rabello de. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 895-914, dez. 2017.

LOBATO, L. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. **Saúde Debate**, v. 40, n. esp., p. 87-97, 2016.

LOPES, M. Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano Mary Eming Young (organizadora) Tradução Magda Lopes São Paulo – SP 2010 **Investindo no futuro de nossas crianças**. Fundação Maria Cecília Solto Vidigal, São Paulo, 2010.

LOPES, Edson Pereira. **A Educação Da Primeira Infância Na Perspectiva De Comenius**. Atlas, 2015.

LOTTA, G. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: Enap, 2019.

LOWI, T. J. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, Vol. 32, No. 4., 1972.

MACEDO, A. R. De. Relação entre capitalismo, família, desamparo e reconhecimento. **Revista Katálisis**, [s./] v. 26, n. 2, p. 344–353, maio 2023.

- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003
- MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, [s./] v. 38, n. 140, p. 849–864, jul. 2017.
- MATOS, Freitas, A. R.; NUNES, L.; MARCOLINO, Alves Machado, G. Importância do brincar no contexto familiar: : revisão sistemática da literatura. **Revista Psicologia & Saberes**, [s. l.], v. 8, n. 13, p. 76–90, 2019.
- MELLO, G. N. De. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, [s./], v. 5, n. 13, p. 7–47, set. 2001.
- MELO, T. de. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Rede Nacional da Primeira Infância, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 20 ago. de 2023.
- MOURA, C. S. DE . *et al.* Estratégias de promoção da saúde na primeira infância: tecendo redes locais. **Saúde em Debate**, [s./], v. 46, n. spe5, p. 45–56, dez. 2022.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 2009.
- OLIVEIRA, A. D. S. As condições do trabalho na educação infantil: os desafios para a profissionalização docente. *In*: EDIPE: encontro estadual de práticas de ensino, 4. **Anais.....** Goiânia, 2018
- OLIVEIRA, B. R.; PEIXOTO, M. C. L. Trazendo à tona aspectos invisíveis no processo de implementação de políticas públicas: Uma análise a partir do Programa Oportunidades. *In*: PIRES, R. R. C. (org.). **Implementando desigualdades: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.
- OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: Uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s./], v. 4, p. 1-17, 2019.
- OLIVEIRA, C. V. R. DE . *et al.*. Desigualdades em saúde: o desenvolvimento infantil nos diferentes grupos sociais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s./], v. 53, p. e03499, 2019.
- OLIVEIRA, B. R. de; ALVES, M. M. F.; FICHTER FILHO, G. A. Contextos e trajetórias para a análise de Políticas Públicas: Aportes teóricos para o campo da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2095–2117, 2022.
- OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de. Dossiê: Implementação de políticas educacionais no contexto Ibero-Americano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2082–2094, 2022.
- OLIVEIRA, Amanda de Sousa. **Análise Descritiva dos Programas de Primeira Infância no Ceará e suas Atuações e Cobertura no Estado**. 55f. Monografia (Ciências Econômicas) –Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2022.

PASQUALINI, J. C.. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, [s./], v. 14, n. 1, p. 31–40, jan. 2009.

PASTERNAK, S.; D'OTTAVIANO, C. **Favelas no Brasil e em São Paulo**: avanços nas análises a partir da Leitura Territorial do Censo de 2010. *Cadernos Metrópole* [en linea], v.18, 2016. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=402844839013>. Acesso em: 9 dez. 2023.

PAULO NETO, Carlos Romero Lauria. Do estado liberal ao estado pós-social: em busca da configuração atual do estado de direito em contexto de nova transição. **Revista Jurídica do Ministério Público**, [s./], 2008.

PEREIRA JÚNIOR, Aécio. Evolução histórica da Previdência Social e os direitos fundamentais. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 707, 12 jun. 2005.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo**: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. 307 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Educação, trabalho e velhice: relações possíveis? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 140 - 159, dez. 2004.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z.. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, [s./], v. 49, p. e250287, 2023.

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. Aval – **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**. Fortaleza, UFC, número 1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (org.) **Avaliação de Políticas Públicas**: entre Educação & Gestão Escolar. Maceió/AL, EDFAL, p. 37-55, 2011.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [s./], v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

RODRIGUES, L.; GUARESCHI, N. M. A performance do vínculo na Política de Assistência Social. In **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [s./], v. 70, n. 1, p. 161-174, 2017.

ROMAO, José Eustáquio. Avaliação neoliberal e avaliação contra-hegemônica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 362-374, jan. 2019.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SALGUEIRO, Ana Maria Caldeira. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, [s./], v. 22, n. 3, p. 87, 2001.

SANTANA, M.I.; RUAS, M.A.; QUEIROZ, P.H.B. O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. **Revista Saúde em Foco**, [s./], Edição nº 14, Ano: 2021.

SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de; SOUSA, Luiz Vinicius de Alcantara Sousa; GOMES, Laecia Gretha Amorim Gomes; SOARES, Maria Dagmar de Andrade Soares; MACEDO, José Antonio Fernandes Macedo; MACHADO, Marcia Maria Tavares Machado; ADAM, Fernando. Histórico e monitoramento do Programa Mais Infância Ceará: Relato de experiência. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s./], 11(3 spe), e112922, 2022.

SANTOS, Gislane de Lima. PESSOA, Jéssica das Neves. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Clássicos Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAWAYA, A. L.; ALBUQUERQUE, M. P. De .; DOMENE, S. M. Á.. Violência em favelas e saúde. **Estudos Avançados**, [s./], v. 32, n. 93, p. 243–250, maio 2018.

SILVA, Mozart Linhares da (Org.). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, A.M. **Formação, percursos e identidades** Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, M. O. da S.; YASBEK, M. C.; GIOVANNI, G. di. **A Política Social Brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, C. C. B. DA .; MOLERO, E. S. DA S.; ROMAN, M. D.. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s./], v. 20, n. 1, p. 109–115, jan. 2016.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 31, e20160069, 2020.

SILVA, Gladston Ferreira da. **Programa Mais Infância Ceará: possibilidades para o desenvolvimento integral da criança**. 2022. 28 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, A. P. S. D. *et al.* Artigo - avaliação mista para promoção da qualidade da educação infantil: potencialidades e tensões em produção coletiva. **Educação em Revista**, [s./], v. 39, p. e38459, 2023.

SIQUEIRA, L. D. *et al.* Estratégias de avaliação da visita domiciliar: uma revisão de escopo. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s./], v. 32, n. 5, p. 584–591, set. 2019.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, [s./], v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021.

SOARES, Livia Ferreira Maioli. Os estados liberal e social e as constituições brasileiras no tocante à ordem econômica. **Confluências**, v. 13, n. 2 – Niterói: PPGSD-UFF, novembro de 2012.

SOUZA, M. A.; BARROS, D.; ZAMPAULO, J. Construção e Fortalecimento dos Vínculos Familiares. In **Revista Alumni**, v. 2, p. 4-9, 2012.

SOUZA, C. Dossiê Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, **Caderno CRH 39**: 11-24. 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Francisca Valdeniza Lopes de. Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. In: Seminário CETROS, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**, 2018.

SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira Lins; ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro de; BARRETO, Ivana Cristina Holanda Cunha; LIMA, José Wellington; SANTIAGO, Anna Vicente; SANTIAGO, Adriana Xavier. Determinantes sociais da saúde de crianças de 5 a 9 anos da zona urbana de Sobral, Ceará, Brasil Social. **REV BRAS EPIDEMIOL SUPPL D.S.S.** 2014.

TEMIN, P. **Did Monetary Forces Cause the Great Depression?** W.W. Norton & Company, 1976.

TORRES JÚNIOR, Paulo. GUSSI, Alcides Fernando. SILVA, Paulo Junior Barbosa da. NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, [s./], v. 5, n. 2, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VENUGOPAL, R. Neoliberalism as concept. **Economy and Society**, v. 44, n. 2, p. 165- 187, 2015.

WANDERLEY, M. B.; MARTINELLI, M. L.; DA PAZ, R. D. O.. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, [s./], n. 137, p. 7–13, jan. 2020.

WIJEAKUMAR, S.; KUMAR, A.; REYES, L. M. D.; TIWARI, M.; SPENCER, J. P. **Early adversity in rural India impacts the brain networks underlying visual working memory**. *Developmental Science*. 2019.

APÊNDICE A – ENTREVISTA DOS TÉCNICOS DA SEDUC

PERFIL DOS TÉCNICOS DA SEDUC:

Idade: _____

Formação inicial: _____

Tempo de atuação na área educacional: _____

1. Explique como se dá o processo de Formação de Grupos de Trabalho para o PADIN.

2. E como são as Visitas domiciliares realizadas pelos ADIS nas casas das crianças atendidas?

3. Para que servem, a quem se destinam e como são desenvolvidos os encontros coletivos e comunitários?

4. Considerando os objetivos e resultados esperados do PADIN, quais sugestões para aprimorar o programa em futuras etapas?

APÊNDICE B – ENTREVISTA DOS/AS SUPERVISORES/AS

PERFIL DOS SUPERVISORES:

Idade: _____

Formação inicial: _____

Tempo de atuação na área educacional: _____

Maior grau de formação acadêmica: _____

1. Qual é a sua percepção sobre as estratégias adotadas pelo PADIN para promover o desenvolvimento infantil e melhorar a qualidade de vida das crianças atendidas durante o período de 2017 a 2022?

2. Quais contribuições foram alcançadas pelo PADIN na sua implementação no município de Fortaleza ao longo dos anos avaliados?

3. Quais foram os principais desafios enfrentados?

4. Relate o papel da sua equipe na condução das ações do PADIN?

5. Quais foram as principais contribuições e dificuldades que pode destacar como supervisor (a)?

6. Em relação à visão dos Agentes do Desenvolvimento Infantil, como ocorreram as ações desenvolvidas por eles no Programa? Como avalia o trabalho da equipe?

7. Considerando os objetivos e resultados esperados do PADIN, quais sugestões para aprimorar o programa em futuras etapas?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM ADIs

1.Explique sobre as visitas domiciliares do PADIN

2. Qual a quantidade de família atendidas?

3. Qual a sua compreensão em torno da recepção das famílias no sentido do Programa objetivar o desenvolvimento das crianças?

4.Em termos de alcance, como você avalia as formações voltadas para implementar as ações do Programa?

5.Quais foram as realizações e dificuldades identificadas em seu encontro com a criança e sua família?
