



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

VANESSA BENÍCIO LIMA FERNANDES

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
(PADIN): FORMAÇÃO DOS AGENTES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA-CE**

FORTALEZA

2025

VANESSA BENÍCIO LIMA FERNANDES

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
(PADIN) APLICADO À FORMAÇÃO DOS AGENTES DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alvez Braz.

FORTALEZA

2025

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)

- F412a Fernandes, Vanessa Benício Lima.
Avaliação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) : Formação dos Agentes de Desenvolvimento Infantil no município de Itapiúna-CE / Vanessa Benício Lima Fernandes. – 2025.
79 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alvez Braz.
1. Políticas públicas. 2. Padin. 3. Avaliação. 4. Primeira Infância. 5. Formação continuada. I. Título.
CDD 320.6
-

VANESSA BENÍCIO LIMA FERNANDES

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
(PADIN) APLICADO À FORMAÇÃO DOS AGENTES DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIÚNA-CE

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

Aprovada em: 29/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Milena Marcintha Alvez Braz. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lidianne Moura Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À Deus.

À minha mãe, Eliete Benício Lima, exemplo de pessoa honesta e trabalhadora que me ensinou o valor dos sonhos e encorajou-me a trilhar novos caminhos, superando todas as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente,

À minha família, meu porto seguro, por todo amor, incentivo e paciência ao longo dessa jornada.

Ao meu esposo Alain e minha filha Kessia, pelo amor, incentivo, dedicação, torcida, compreensão, orgulho e presença cotidiana em todos os momentos do projeto.

Ao meu amigo Pedro Lioba, pelo apoio, encorajamento e suporte. Gratidão ao que fez por mim nessa fase final desta pesquisa.

À Profa. Dra. Milena Marcintha Alvez Braz, pela orientação e compreensão durante a pesquisa.

Às professoras participantes da banca examinadora, Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes e Profa. Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

À Supervisora do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) no município de Itapiúna, Flaviane Bezerra, pela presteza nas informações.

Aos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

À instituição Prefeitura Municipal de Aquiraz, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos colegas da turma de Mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa caminhada.

“O que se faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade.”

Karl Mannheim

RESUMO

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin), criado em 2015, integra o pilar “Tempo de Crescer” da Política Pública Mais Infância Ceará (Lei Ordinária nº 17.380, de 5 de janeiro de 2021), com abrangência nos 184 municípios cearenses e atendimento a crianças de zero a 5 anos e 11 meses. O Programa tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças cearenses, oferecendo suporte às famílias e criando condições que favoreçam a qualidade de vida na primeira infância. Reconhecendo a infância como uma construção social e histórica, conforme analisado por Philippe Ariès (1978), esta pesquisa parte da compreensão de que o olhar sobre a criança evoluiu ao longo dos séculos, passando a reconhecê-la como sujeito de direitos e como etapa da vida que demanda proteção e cuidados específicos. Assim, o presente estudo tem como intuito avaliar a formação continuada oferecida pelo Padin às Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) no município de Itapiúna, desde sua implantação em 2017 até 2024. Adotando uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, a pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental de materiais produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), registros em diário de campo durante os encontros formativos e entrevistas semiestruturadas com as ADIs locais. A metodologia foi fundamentada na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), contemplando quatro eixos analíticos: a análise do conteúdo do Programa, a investigação do contexto de formulação da política, o acompanhamento da trajetória institucional do Padin e a avaliação de sua abrangência temporal e territorial. Os achados revelaram que a formação continuada oferecida pelo Padin tem sido relevante para o desenvolvimento profissional das ADIs, proporcionando subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento de suas intervenções nas visitas domiciliares. Entretanto, os resultados também evidenciam a necessidade de aprofundamento em temáticas como inclusão e vulnerabilidade social, além da ampliação de estratégias de acompanhamento prático, de modo a fortalecer a capacidade das agentes em lidar com as complexidades que marcam as realidades das famílias atendidas pelo Programa.

Palavras-chave: políticas públicas; Padin; avaliação; primeira infância; formação continuada.

ABSTRACT

The Child Development Support Program (Padin), created in 2015, is part of the "Time to Grow" pillar of the Mais Infância Ceará Public Policy (Ordinary Law No. 17,380, January 5, 2021), covering all 184 municipalities in Ceará and serving children from zero to 5 years and 11 months. The program aims to ensure the integral development of children in Ceará, offering support to families and creating conditions that promote quality of life in early childhood. Recognizing childhood as a historical and social construct, as analyzed by Philippe Ariès (1978), this research starts from the understanding that the perception of childhood has evolved over the centuries, recognizing children as rights holders and as individuals requiring specific care and protection. Thus, this study aims to evaluate the continuing education offered by Padin to Child Development Agents (ADIs) in the municipality of Itapiúna, from its implementation in 2017 until 2024. Using a qualitative, exploratory, and descriptive approach, the research employed data collection instruments such as document analysis of materials produced by the Ceará State Department of Education (Seduc), field diary records from training meetings, and semi-structured interviews with local ADIs. The methodology was based on In-Depth Evaluation (Rodrigues, 2008), covering four analytical axes: program content analysis, investigation of the policy formulation context, monitoring of the program's institutional trajectory, and evaluation of its temporal and territorial scope. The findings revealed that the continuing education provided by Padin has been relevant for the professional development of the ADIs, offering theoretical and practical tools to improve their home visit interventions. However, the results also highlight the need for further training on topics such as inclusion and social vulnerability, as well as the expansion of practical monitoring strategies, to strengthen the agents' capacity to deal with the complex realities of the families served by the program.

Keywords: public policies; Padin; early childhood education; program evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da avaliação em profundidade	20
Quadro 2 – Títulos de trabalhos acadêmicos	22
Quadro 3 – Documentos norteadores da Avaliação	24
Quadro 4 – Dados do Padin em Itapiúna	25
Quadro 5 – Matriz resumo de articulação metodológica.....	29
Quadro 6 – Comparativo das teorias de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon	35
Quadro 7 – Pilares do Programa Mais Infância Ceará	38
Quadro 8 – Elementos do processo formativo dos ADIs e supervisores.....	44
Quadro 9 – Principais características do Padin	45
Quadro 10 – Síntese das atividades realizadas do programa.....	46
Quadro 11 – Informações do município de Itapiúna	53
Quadro 12 – Informações sobre o perfil dos ADIs do município de Itapiúna.....	59
Quadro 13 – Síntese da faixa etária dos participantes	59
Quadro 14 – Síntese de Codificação e Categorização	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios contemplados com o Padin	49
Figura 2 – Padin em números	50
Figura 3 – Matrículas por etapa.....	54
Figura 4 – Foto do Encontro formativo do Módulo 3 – Tema: A arte desenvolvida no ambiente familiar	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA E PERSPECTIVA AVALIATIVA	20
2.1 Perspectiva avaliativa	20
2.2 Procedimentos metodológicos.....	21
2.2.1 Da abordagem da pesquisa.....	21
2.3 Do local da pesquisa.....	24
2.3.1 Universo	24
2.3.2 A amostra	25
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....	26
2.5 Análise dos dados e discussão dos resultados.....	27
3 BASES TEÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	30
3.1 Desenvolvimento infantil: conceitos e teorias.....	31
3.2 Políticas públicas para a infância no Brasil e no Ceará	37
4 FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU EFEITO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
4.1 Verificação do desenho de formação dos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI)	43
4.2 Estrutura e funcionamento do Padin	45
4.3 Zona de alcance do Padin.....	48
4.4 Contribuições dos encontros formativos para a prática dos ADIs.....	51
5 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS AGENTES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PERCEPÇÕES E IMPACTOS	57
5.1 Perfil dos Agentes de Desenvolvimento Infantil.....	57
5.2 Percepção sobre a formação continuada das ADIs.....	60
5.2.1 Habilidades ou conhecimentos desenvolvidos graças às formações	60
5.2.2 Impacto do processo formativo na atuação das ADIs	62
5.3 Desafios enfrentados pelos ADIs	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	79

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que abrange os primeiros anos de vida de uma criança, é amplamente reconhecida como uma fase crucial para o desenvolvimento integral e integrado do indivíduo. Durante esses anos formativos, as experiências vividas pelas crianças moldam significativamente suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas, estabelecendo as bases para o seu futuro desenvolvimento e bem-estar. Segundo Young (2010), os programas de desenvolvimento da primeira infância são fundamentais para garantir que as crianças tenham um crescimento saudável e equilibrado, promovendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também contribuindo para o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

Vários autores e estudos reforçam a importância de políticas públicas voltadas para a primeira infância. Shonkoff e Phillips (2000) destacam que intervenções precoces e bem estruturadas podem ter um impacto duradouro na vida das crianças, especialmente aquelas provenientes de contextos vulneráveis. A obra de Heckman (2006) também enfatiza os benefícios econômicos do investimento na primeira infância, argumentando que tais investimentos são mais eficazes e proporcionam um maior retorno em termos de capital humano do que intervenções em fases posteriores da vida.

No estado do Ceará, no nordeste do Brasil, políticas voltadas para a primeira infância têm ganhado destaque nas últimas décadas, refletindo um compromisso com o futuro e o desenvolvimento integral de seus cidadãos desde os primeiros momentos de vida (Linhares, 2021).

Neste estudo, a ênfase recai sobre o cuidado integral da criança em seu desenvolvimento, respaldado pela normatização da Lei nº 17.380, de 5 de janeiro de 2021 (Ceará, 2021), que consolida e atualiza a legislação do Programa Mais Infância Ceará. Essa legislação tem como objetivos centrais a superação da extrema pobreza e a promoção do desenvolvimento infantil de forma intersetorial, articulando políticas públicas estaduais e municipais nas áreas de saúde, educação, assistência social e direitos humanos.

A referida lei representa uma iniciativa legislativa integrada — fruto de amplo diálogo entre governo, sociedade civil e especialistas —, que busca enfrentar a pobreza extrema não apenas por meio de ações assistenciais, mas através de um modelo sistêmico que integra serviços e garantias fundamentais para a primeira infância. Essa abordagem intersetorial visa assegurar que crianças tenham acesso à saúde preventiva, educação de qualidade, proteção social e ambientes seguros, alinhando-se às diretrizes internacionais de

direitos humanos infantis.

A compreensão contemporânea da infância como uma fase distinta e merecedora de proteção social e educacional é fruto de um longo processo histórico. A obra "História Social da Criança e da Família", Philippe Ariès (1978) evidencia que até os séculos XVII e XVIII a infância não era percebida como uma etapa especial da vida. Segundo o autor, as crianças eram vistas como pequenos adultos e participavam precocemente da vida social e produtiva, sem reconhecimento de suas especificidades emocionais, cognitivas ou educacionais. Foi apenas com o surgimento de novas concepções sociais, sobretudo a partir da modernidade, que a infância passou a ser percebida como uma fase que demanda cuidado, proteção e desenvolvimento próprios dela.

Ariès (1978) destaca ainda que as transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas na Europa contribuíram para o surgimento de uma nova sensibilidade em relação à criança, com o fortalecimento do papel da família, da escola e de instituições de proteção à infância. Este processo histórico foi fundamental para a consolidação de políticas públicas voltadas para os direitos da criança, refletindo-se em legislações e programas como o PADIN, que reconhecem a especificidade das infâncias em diferentes contextos.

Nesse processo de reconhecimento internacional dos direitos das crianças, a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1959 representou um marco na consolidação dos direitos infantis. O documento estabeleceu princípios fundamentais para assegurar às crianças proteção, oportunidades de desenvolvimento e bem-estar. Entre seus dez princípios, destaca-se o direito à igualdade, à proteção especial, ao desenvolvimento físico, moral e social, e à educação adequada. Essa declaração foi um importante passo na mobilização mundial por políticas públicas voltadas para a infância, influenciando marcos legais posteriores, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que orientam ações como o PADIN na efetivação desses direitos no território cearense.

O Programa Mais Infância Ceará, criado em 2015, é um marco nas políticas públicas voltadas para a primeira infância no Ceará. Com o objetivo de assegurar direitos e fortalecer oportunidades para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o Programa reconhece a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral. Destaca-se por sua abordagem intersetorial, que une esforços de diversas secretarias estaduais e municipais, além da sociedade civil, garantindo uma cobertura abrangente das necessidades das crianças e suas famílias desde a gestação até os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin) integra um dos quatro pilares do Programa Mais Infância Ceará, voltado especificamente para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Trata-se de uma iniciativa de visitação domiciliar que busca atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento das crianças, alinhando-se aos eixos estruturantes do programa: Tempo de Nascer, Tempo de Crescer, Tempo de Brincar e Tempo de Aprender. O PADIN está inserido no pilar “Tempo de Crescer”, com foco no fortalecimento dos vínculos familiares e na promoção de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral na primeira infância.

Dentre as leis que amparam o programa, damos destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990, O Marco Legal da Primeira Infância na Lei 13.257 de 8 de março de 2016 e o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância.

É nessa conjuntura que o PADIN surge como uma iniciativa específica para garantir o desenvolvimento integral das crianças cearenses, oferecendo suporte às famílias e criando condições que favoreçam um futuro promissor. Esse programa materializa os princípios das políticas públicas ao proporcionar bem-estar físico, emocional e cognitivo, reforçando o compromisso estatal com o desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida (Seduc, 2016).

Diante da relevância atribuída ao PADIN como estratégia de atenção à primeira infância em contextos de vulnerabilidade social, a escolha deste programa como objeto de estudo justifica-se por seu caráter inovador e pela sua abrangência estadual. A decisão por investigar o eixo da formação continuada dos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) emerge da importância da qualificação desses profissionais para a efetividade das ações realizadas junto às famílias, especialmente no que se refere à promoção da parentalidade positiva e ao fortalecimento dos vínculos familiares.

A partir da vivência da pesquisadora como formadora de ADIs no município de Itapiúna, no interior do estado do Ceará, e do contato direto com os processos formativos e os desafios relatados pelos profissionais, emergiu o seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada oferecida pelo PADIN as Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) repercute na prática desses profissionais durante as visitas domiciliares? Buscando responder a essa questão, pretende-se ainda identificar as potencialidades e fragilidades da formação no que tange à promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado (Seduc), a intenção do Padin é atuar

no cuidado de problemas sociais futuros, como prevenção à violência contra crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, realizando a vivência comunitária, através da participação ativa da criança para que a mesma se reconheça como sujeito social com direitos, limites e deveres, sob a ótica de proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável das crianças, acreditando influenciar diretamente na qualidade de vida das famílias (Seduc, 2016).

O PADIN, foco desta avaliação, é uma iniciativa do Estado do Ceará destinada aos municípios que enfrentam maiores desafios relacionados à vulnerabilidade social. Seu objetivo é atender às necessidades das crianças na primeira infância, oferecendo suporte abrangente para promover seu desenvolvimento integral. Essa seleção de municípios é embasada em dados socioeconômicos apurados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), um órgão responsável por analisar e monitorar a realidade econômica e social do estado (Seduc, 2016).

Desde que o Programa passou a ser implementado em 2017, Itapiúna estava entre os 34 municípios selecionados (Seduc, 2016). Segundo a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2019), Itapiúna apresentava um percentual de 21,73% de crianças em situação de pobreza e 28,26% de crianças da zona urbana com necessidade de creche. Além disso, na pesquisa apresentada em 2019 foram identificados dois casos de violência contra crianças de 0 a 4 anos de idade.

Nas declarações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), encontra-se dados afirmando a condição do município, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que estava dentro da categoria médio, indicando a necessidade de políticas públicas que atendessem aos anseios da população.

Portanto, o município atendia aos critérios de seleção para participar do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil com ações voltadas para o fortalecimento dos vínculos familiares e da parentalidade positiva. Após a seleção feita pela Seduc, os municípios, em parceria com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), iniciaram os processos seletivos para empossar os candidatos às vagas de Supervisor e ADIs, para em seguida dar início às formações continuadas compostas por quatro encontros com temáticas gerais voltadas para o desenvolvimento infantil.

O presente trabalho tem como objetivo geral avaliar a formação continuada oferecida pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) aos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs), desde sua implantação em 2017 até 2024. Embora os ADIs participem regularmente dos encontros formativos, ainda são evidentes fragilidades no desempenho acadêmico desses profissionais. Tal cenário pode ser atribuído a diferentes

fatores, como a complexidade dos conteúdos abordados nas formações, a ausência ou a insuficiência de acompanhamento prático após os encontros, além das dificuldades enfrentadas na assimilação e aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano de trabalho.

Conforme Nóvoa (2009), a formação docente não se baseia simplesmente no acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim em um processo contínuo de reflexão crítica sobre as próprias práticas e na reconstrução permanente da identidade profissional. Ele destaca a importância de valorizar o "saber da experiência", reconhecendo que o desenvolvimento dos professores ocorre através de um investimento na pessoa como um todo. Essa abordagem implica na integração da experiência prática com uma reflexão profunda, promovendo o crescimento profissional e pessoal dos educadores de forma mais completa e autêntica.

Nesse sentido, a reflexão crítica sugerida por (Nóvoa, 2009) conecta-se à necessidade de investigar não apenas a participação e o conteúdo dos encontros formativos, mas também o efeito dessas formações em transformar a prática profissional dos agentes. É fundamental garantir que eles estejam preparados para orientar e apoiar as famílias de maneira mais eficaz, promovendo a parentalidade positiva com base em um desenvolvimento contínuo e reflexivo.

O processo formativo do PADIN é organizado em duas fases: a formação inicial e o Programa de Educação Continuada, que ocorre em três encontros. Essas fases buscam aprofundar o conhecimento dos profissionais nos temas que envolvem as relações entre família e criança, além da aprendizagem e desenvolvimento infantil (Seduc, 2022).

Com a chegada da pandemia em 2020¹, a metodologia do processo formativo precisou ser adaptada para o formato remoto, com a realização de atividades online.

A pandemia de Covid-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, em decorrência da disseminação mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causando impactos significativos em diferentes setores, incluindo a educação, com a adoção emergencial de modelos de ensino e formação à distância.

A carga horária foi ajustada para 120 horas, distribuídas em quatro encontros de 16 horas cada, além de 56 horas destinadas aos estudos autônomos. O suporte às atividades ocorreu por meio de uma plataforma virtual, que inclui fóruns de discussão, leitura de textos, avaliações e encontros virtuais (Seduc, 2022).

O PADIN está inserido no pilar *Tempo de Crescer* e é coordenado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, pela Secretaria Executiva de Cooperação com os

Municípios (Sexec-COPEM), no âmbito da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), na Célula de Integração Escola, Família, Comunidade e Rede de Proteção (CIEFP), junto com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e com consultoras (es) e formadoras (es) especialistas na Área da Primeira Infância. No componente municipal, há ainda a colaboração das Secretarias Municipais de Educação, Supervisoras (es) e Agentes de Desenvolvimento Infantil.

Introduzido no Ceará com apoio do Banco Mundial, o Programa contemplou, inicialmente, 36 municípios e, em 2018, ampliou seu atendimento para mais 15 municípios. O secretário da Educação, Idilvan Alencar, e a primeira-dama do Ceará, Onélia Santana, assinaram convênio para a expansão do programa (Seduc, 2022).

De 2019 a 2021, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil manteve seu território de abrangência nos 48 municípios. Desde a implantação do programa, a estrutura municipal constituída para o trabalho é composta por 1 supervisor(a) e 8 ADIs, atendendo, em média, 80 famílias, com exceção para os municípios que participam do Plano de Mitigação, que têm acréscimo no número de famílias e de ADIs.

Conforme pesquisa realizada pelo Ipece, o Programa impacta positivamente não apenas nas crianças, mas em toda a sociedade cearense. Ao priorizar a primeira infância, o PADIN atua no cuidado de problemas sociais futuros, como prevenção à violência contra crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, realizando a vivência comunitária, através da participação ativa da criança e sua família para que a mesma se reconheça como sujeito social com direitos, limites e deveres. Ao proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável das crianças, o programa também influencia diretamente na qualidade de vida das famílias, promovendo uma cultura de cuidado e afeto que reverbera em todos os setores da sociedade (Ipece, 2020).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2020), o estado do Ceará apresenta um desempenho acima da taxa de escolarização de crianças de 4 a 5 anos no Brasil, que foi de 92,7% em 2019. No entanto, ao considerar o acesso de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses às instituições de Educação Infantil — especificamente às creches —, o cenário é menos favorável: enquanto a média nacional de atendimento para essa faixa etária era de 36% em 2019, o estado do Ceará alcançava apenas 32,2%. Essa diferença revela a persistência de desigualdades regionais no acesso à creche e destaca a necessidade de políticas públicas específicas que garantam o direito ao desenvolvimento integral de todas as crianças, desde os primeiros anos de vida, independentemente de seu local de residência ou condição socioeconômica (IBGE, 2020).

Ao concentrar seus esforços nas comunidades rurais, onde o acesso aos serviços de educação infantil muitas vezes é limitado, o Programa de Desenvolvimento Infantil busca preencher uma lacuna crucial. Ele oferece orientação e recursos práticos para os pais e cuidadores, capacitando-os a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus filhos desde os primeiros anos de vida.

Diante desse cenário, torna-se pertinente analisar de forma crítica a proposta de formação no âmbito do PADIN, buscando compreender em que medida ela contribui para o fortalecimento das práticas dos ADIs e para a efetividade das ações junto às famílias e crianças atendidas. A importância desta investigação reside na produção de evidências que permitam aprimorar a implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância, especialmente no que diz respeito ao apoio às famílias no desenvolvimento de competências parentais e na promoção do cuidado responsivo (Brasil, 2016; Unicef, 2017). Ao fornecer subsídios para qualificar o trabalho dos agentes no acompanhamento domiciliar, a pesquisa também visa refletir sobre os impactos gerados na promoção do desenvolvimento integral da criança e no fortalecimento dos vínculos familiares, aspectos centrais para o êxito de programas de visitação e apoio familiar (Bronfenbrenner, 2011; Valle, 2020).

Assim, o interesse pela presente pesquisa tem relação direta com a experiência profissional da pesquisadora enquanto integrante da equipe técnica da Seduc, envolvida nos processos formativos desde a implementação do Programa. Paralelamente, a atuação como formadora de supervisores e ADIs também alicerça este projeto, pois nesta ação foi possível ouvir e partilhar das demandas dos profissionais que atuam diretamente com as famílias.

Enquanto formadora, tive a oportunidade de observar a dinâmica da política pública, além dos encontros formativos. A escolha pelo PADIN como objeto de estudo se justifica por sua relevância enquanto política pública inovadora e voltada para a primeira infância em contextos de vulnerabilidade social no Ceará. A ênfase na formação continuada das ADIs surge como uma preocupação central, pois esses profissionais são os principais mediadores entre o programa e as famílias atendidas. Ao analisar a formação oferecida a esses agentes, busca-se compreender se ela tem sido suficiente para preparar os profissionais para atuar com qualidade nas visitas domiciliares, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo os vínculos familiares. A atuação da pesquisadora como formadora no programa permite uma imersão crítica no processo formativo e favorece a escuta qualificada dos sujeitos envolvidos, potencializando a análise da política pública a partir de sua implementação concreta.

No que tange à *relevância acadêmica* desta pesquisa, volta-se à produção de

novos saberes relacionados com a realidade empírica do município de Itapiúna, no sentido de promover uma rede de apoio comunitário por meio da socialização e da ampliação de experiências favorecedoras da aprendizagem e da prevenção de violências contra crianças bem pequenas, realizando a vivência comunitária através da participação ativa da criança para que a mesma se reconheça como sujeito social com direitos, limites e deveres.

Já a *relevância social* desta pesquisa se apresenta pelo fato de que Itapiúna é uma cidade marcada por contrastes socioeconômicos, onde áreas de alta vulnerabilidade social coexistem com regiões mais desenvolvidas. O PADIN desempenha um papel crucial na redução dessas desigualdades, ao oferecer suporte às famílias em situação de maior vulnerabilidade, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a serviços de qualidade na primeira infância, abrindo a possibilidade de um *locus* de estudo, que serve como laboratório para a sociedade brasileira como um todo, norteando o fomento ao compromisso com tal sociedade.

Diante do exposto, esse trabalho tem como intuito avaliar a formação continuada oferecida pelo PADIN às Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) desde sua implantação em 2017 a 2024. Para alcançar o objetivo geral tem-se os seguintes objetivos específicos: investigar o processo de formação dos ADIs a partir da concepção dos conteúdos até os procedimentos metodológicos empregados; analisar os encontros formativos e suas repercussões na prática dos ADIs; identificar as potencialidades e as fragilidades das ações formativas com vista ao aperfeiçoamento das visitas domiciliares, atendendo aos objetivos do programa.

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, já que tem a intenção de “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” (André; Lüdke, 1986, p. 45). Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. Trata-se de uma investigação exploratória por buscar aprofundar o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco estudado em seu contexto específico, possibilitando a formulação de questões e a construção de categorias analíticas que emergem a partir da realidade observada (Gil, 2010). Já a natureza descritiva decorre da relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem o observa (Farias Filho, 2013).

A metodologia é a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), considerando os quatro aspectos centrais: a análise do conteúdo do programa, a investigação do contexto em que a política foi elaborada, o acompanhamento da trajetória institucional do Programa e a

avaliação de sua abrangência no tempo e no território.

As principais categorias teóricas que norteiam essa pesquisa são: *Avaliação em Políticas Públicas* de acordo com Rodrigues (2008) e Gussi (2016); *Desenvolvimento Infantil com base em* Piaget (1990 e 2017), Vygotsky (1988 e 2007), Wallon, (1989 e 1985) e Schneider (2007); *Formação Docente* a partir de Ibernón (1992, 2010), Oliveira (2009); *Políticas Públicas para Desenvolvimento Infantil*, tendo como fundamentação González (2015) e Koshino (2011); *Formação Continuada*, com os autores Klammer (2011), Nóvoa (2009), Libâneo (1999) e Tardif (2014).

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira seção apresenta a introdução do estudo, situando o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância da investigação. A segunda seção aborda a metodologia e a perspectiva avaliativa adotadas, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados, com ênfase na Avaliação em Profundidade. A terceira seção discute os fundamentos teóricos e as políticas públicas voltadas à primeira infância, com destaque para o desenvolvimento infantil e os marcos legais que sustentam o Padin. A quarta seção contempla a análise dos dados empíricos, evidenciando a estrutura da formação continuada dos ADIs e suas repercussões nas práticas profissionais. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, apresentando os principais achados à luz dos objetivos propostos e das inquietações que motivaram a pesquisa. Na sequência, são apresentados os elementos pós-textuais, compostos pelas referências, apêndices e anexos que complementam e fundamentam o estudo.

2 METODOLOGIA E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Esta seção apresenta a perspectiva avaliativa e o percurso metodológico, em resposta aos objetivos desta pesquisa. A princípio, detalha-se a perspectiva avaliativa a partir das referências de Rodrigues (2008), Gussi *et al* (2009) e Cruz (2019) como proposta para avaliar a formação dos ADIS da rede municipal de Itapiúna. Está baseada em uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, em que se utilizou-se pesquisa bibliográfica, documental e entrevista. Na seção detalha-se ainda os sujeitos, o local, instrumentos de coletas e análise de dados da pesquisa.

2.1 Perspectiva avaliativa

É fundamental observar que a concretização de uma política pública envolve diversas fases, da formulação à avaliação. Rodrigues (2008) discute que seus efeitos dependem da análise das instâncias locais, regionais, nacionais e transnacionais, considerando o momento político e as condições socioeconômicas em que foi desenvolvida.

A compreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política, assim como a avaliação de programas relacionados, é essencial para entender seu contexto legal e socioeconômico. Além disso, é necessário um levantamento de dados primários e secundários, cuja extensão dependerá das especificidades históricas e contextuais da política em questão e de suas correlatas (Rodrigues, 2008).

Para Rodrigues (2008), a estrutura da avaliação deve-se considerar os seguintes eixos da Avaliação em Profundidade:

Quadro 1 – Dimensões da avaliação em profundidade

Dimensões	Detalhamento
Análise de conteúdo do programa	“Análise da trajetória institucional sob forma de leis, portarias, documentos mate internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros”. (Rodrigues, 2008, p.11)
Análise de contexto da formulação da política	“Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo.” (Rodrigues, 2008, p.11)
Trajетória institucional de um programa	“Dimensão analítica pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais.” (Rodrigues, 2008, p.12)

Espectro temporal e territorial	“Diz respeito ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação.” (Gussi, 2019)
---------------------------------	--

Fontes: Elaborada pela autora com base em Rodrigues (2009) e Gussi (2019)

Sendo assim, em primeira instância, esta pesquisa baseia-se na análise de conteúdo a partir de estudos de leis, manuais de orientação formativa, cadernos e módulos do programa e guia da Mais Infância, com a finalidade de investigar a formulação, as bases conceituais e as coerências internas.

Em seguida, houve o levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que a política pública Mais Infância, de 5 de janeiro de 2021, em especial o PADIN, incluindo aqui o processo formativo dos ADIS, foi pensada e desenvolvida em suas instâncias estadual e municipal.

A pesquisa aborda a trajetória institucional da formação continuada dos ADIs, com o objetivo de analisar o grau de coerência dos encontros formativos e suas possíveis dispersões ao longo do tempo, bem como suas repercussões na prática cotidiana dos Agentes de Desenvolvimento Infantil. Para isso, a entrevista será utilizada como principal instrumento de coleta de dados, visando recompor essa trajetória formativa, atentando-se para os “aspectos culturais inerentes a esses espaços institucionais e organizacionais” (Rodrigues, 2008).

No que tange ao espectro temporal e territorial, foca-se desde o ano de 2017 até os dias atuais, considerando o território do município de Itapiúna no interior do estado do Ceará.

2.2 Procedimentos metodológicos

Cervo e Bervian (2005) enfatizam que o método é a organização necessária dos diversos processos para alcançar um objetivo específico. Minayo (2016, p. 14) entende a metodologia como “caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade.” Assim, para avaliar a proposta de formação do PADIN, seguiu-se a metodologia descrita a seguir.

2.2.1 Da abordagem da pesquisa

A abordagem da pesquisa é qualitativa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), essa abordagem utiliza o ambiente como fonte direta dos dados, exigindo contato direto do pesquisador com o objeto de estudo e um trabalho de campo intensivo. Nesse contexto, as

questões são estudadas no ambiente em que ocorrem, sem manipulação intencional pelo pesquisador.

Em termos de objetivos, a investigação recorrerá ao método de pesquisa exploratória e descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos ela é bibliográfica e documental. Como conceitua Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida referenciada em autores que já se debruçaram sob a temática.

No que diz respeito aos objetivos da investigação, Gil (2008) concebe a pesquisa exploratória como aquela que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou de construir hipóteses. Geralmente, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Já a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática.

Considerando alguns trabalhos científicos que serviram de base para estudos, temos os seguintes exemplos:

Quadro 2 – Título de trabalhos acadêmicos

Títulos dos Artigos/ Publicações/ Dissertações	Descrição/Resumo
Avaliação da trajetória institucional do programa de apoio ao desenvolvimento infantil (Padin) no município de Fortaleza entre os anos de 2017 e 2023	“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” (Oliveira, 2024, p. 8)
O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin) no estado do Ceará, Brasil - objetivos, metas, ações, atores e o contexto da afetividade.	“Estudos sinalizam que propor e investir em políticas públicas para a primeira infância é o meio mais eficaz para baixar os índices de desigualdades econômicas na idade adulta. Nesse sentido, o desenvolvimento de programas intersetoriais com a Educação, Saúde e outros meios sociais que possam auxiliar a família e a criança são de grande relevância. No nordeste do Brasil, o Estado do Ceará com um foco na criança e na perspectiva da dimensão do cuidar e do educar, criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – (Padin), incubado na Secretaria de Educação do Estado do Ceará – (Seduc) e que apoia ações educativas voltadas para o desenvolvimento integral da primeira infância, consistindo em uma iniciativa que objetiva fornecer subsídios ao público de famílias com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.” (Mesquita, <i>et al</i> , 2023, p. 1)

O papel da formação continuada na constituição dos saberes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.	“O presente estudo aborda os saberes profissionais de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), com foco na construção destes conhecimentos a partir das suas trajetórias de formação continuada. Para isso, faz uso de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, aplicando um questionário com 14 ADIs lotados na Rede Municipal do Recife, atuantes em instituições públicas de Educação Infantil.” (Silva, 2023 p, 1)
O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife: das normativas do cargo à prática profissional.	“O presente trabalho tem como temática: O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife: das normativas do cargo à prática profissional. Este profissional desenvolve suas funções dentro das creches e centros de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife, trabalhando com crianças de 0 a 3 anos. O objetivo deste estudo é identificar as relações entre o pré-requisito exigido para o cargo, as atribuições conferidas à função e a prática profissional do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, tomando para análise o último concurso realizado em 2014.” (Campelo, 2016, p.1)
Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – Padin e o desenvolvimento infantil: tecendo os fios da infância	“O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – Padin, é uma ação institucional de visitação domiciliar, com formações, encontros coletivos e comunitários para apoiar e orientar as famílias no cuidado e na educação das crianças. O Padin faz parte de um dos eixos do Programa Mais Infância Ceará que busca contemplar a complexidade de promover o desenvolvimento pleno da criança em todos os seus aspectos. O Programa Mais Infância Ceará foi lançado em agosto de 2015, tornando-se política de Estado em março de 2019 , através da Lei nº 16.914 , de 18 de março de 2019. março de 2019 . Em 05 de janeiro de 2021 , se consolida, atualiza e organiza o arcabouço legal do programa através da lei nº 17.380.[...] O objetivo da pesquisa é compreender a relação do programa supramencionado com o desenvolvimento das crianças na primeiríssima infância. A pesquisa é do tipo exploratória com abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa bibliográfica, tem como método o estudo de caso de uma região cearense. Os achados da pesquisa ressaltam que através do programa os pais são capacitados para mediar vivências/experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento pleno de crianças de 0 a 3 anos.” (Souza <i>et al</i> , 2023 p.1)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de diversas fontes, 2025.

No que tange a documentos que fundamentam a avaliação dessa pesquisa, considera-se os seguintes registros, como: leis, manuais e guias que constituem insumos bibliográficos capazes de nortear a avaliação da política pública, favorecendo-a.

Quadro 3 – Documentos norteadores da Avaliação

Documentos/Leis/Portarias	Descrição
Lei 17.380/2021- Programa Mais Infância Ceará	A Lei nº 17.380, que institui o Programa Mais Infância Ceará, reflete o compromisso do estado em promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância (0 a 6 anos) como prioridade estratégica.
Manual introdutório: o programa / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: Seduc, 2016. (Coleção Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-Padin)	O documento apresenta o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil desde sua concepção, fundamentação teórica, princípios norteadores à práticas contextualizadas
Manual 1: formação técnica pedagógica / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: Seduc, 2016. (Coleção Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-Padin). 44p.; II	Este manual apresenta a estrutura formativa, o referencial teórico e as ações planejadas para serem realizadas ao longo do desenvolvimento do Programa
Manual 2: atividades do programa / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: Seduc, 2016. (Coleção Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-Padin). 68p.; II	Este material tem como objetivo oferecer diretrizes para a realização de visitas domiciliares, encontros coletivos e comunitários, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e incentivando uma participação mais ativa de pais e/ou cuidadores.
Guia de Orientações para Supervisores e ADIs do Padin - Seduc 2022	Este guia reúne informações essenciais para orientar os supervisores e ADIs na realização das atividades do Programa. Seu objetivo é apoiar a compreensão das funções e responsabilidades na execução das ações, garantindo que os objetivos e princípios do programa sejam alcançados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de diversas fontes, 2025.

2.3 Do local da pesquisa

Nas considerações apresentadas por Gil (2008), o universo das pesquisas sociais é imenso ao ponto de não conseguirmos alcançá-lo na sua totalidade. Assim, é importante definir a amostra de dentro desse universo, a fim de compreendê-lo. A seguir, o universo estudado compreende o município de Itapiúna, haja vista a atuação da pesquisadora como formadora dos ADIs que atuam diretamente neste local, e que caracterizam a amostra do estudo.

2.3.1 Universo

A escolha do município de Itapiúna como campo empírico de pesquisa é o fato de o município participar do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) desde a sua implementação.

O município de Itapiúna apresenta controvérsia quanto ao significado de seu nome, no entanto, uma das definições existentes é “árvore da família das voquisiáceas, comuns nas regiões de cerrado e matas secas. No entanto, sua origem vem do Tupi. (Itapiúna, 2024).

No que diz respeito ao atendimento do Padin ao município de Itapiúna, pode-se detalhar os seguintes dados:

Quadro 4 – Dados do Padin em Itapiúna

Função/Papel no PADIN	Segmentos Envolvidos	Quantidade
Execução Direta	Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs)	8
Coordenação e Gestão	Coordenador(a) Local do Padin, Representantes da Secretaria Municipal de Educação	1
Apoio Institucional	Secretaria Municipal de Educação, Célula de Integração Escola, Família, Comunidade e Rede de Proteção (CIEFP), Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE).	8
Beneficiários	Famílias Atendidas, Crianças de 0 a 6 anos, Gestantes (se aplicável)	80 famílias / 92 crianças
Formação e Capacitação	Formadores Regionais	1

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas informações oficiais do município

2.3.2 A amostra

Para uma análise aprofundada do processo formativo e da execução do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil ao longo do tempo, considerando a baixa rotatividade dos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs), Itapiúna se apresenta com um diferencial importante, uma vez que a permanência dos profissionais do programa contribui para a consolidação de práticas e para a criação de vínculos consistentes com as famílias atendidas.

Esse contexto favorece a observação de como o acúmulo de experiência dos ADIs impacta a efetividade do Padin, permitindo uma análise mais precisa dos resultados do programa em termos de desenvolvimento infantil e formação dos agentes.

Assim, foi utilizada como amostra da pesquisa 10 agentes de desenvolvimento infantil. Essa escolha justifica-se a partir do que Gil (2008, p.94) diz: “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. ”

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a pesquisa qualitativa, são usados diversos tipos de instrumentos e métodos para a coleta, recolha de dados biográficos, registro da oralidade e entrevistas. Estas permitem perceber a subjetividade dos sujeitos e os contextos que estão inseridos. Esta etapa da pesquisa foi composta por três fases: a análise documental, seguida das observações iniciais registradas no diário de campo e, por fim, a realização de entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Gil (2009), a entrevista pode ser aplicada tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas, oferecendo várias vantagens, como estímulo a novas descobertas, flexibilidade para incorporar novas ideias e interesse por diversas dimensões de um problema. O autor enfatiza as vantagens da entrevista como seu potencial para estimular novas descobertas ao permitir que o pesquisador siga trilhas inesperadas na fala do entrevistado, a flexibilidade inerente à técnica, que possibilita a incorporação de novas ideias e a adaptação do roteiro conforme a interação se desenvolve, e o interesse que suscita por diversas dimensões de um problema, capturando a complexidade do fenômeno investigado a partir da perspectiva do participante.

A entrevista, portanto, transcende a mera coleta de dados factuais, tornando-se, como apontam Silva et al. (2006), uma técnica notável justamente por sua ênfase na interação dinâmica entre as partes envolvidas. Ao considerar as vivências e histórias dos entrevistados, a pesquisa qualitativa reconhece a subjetividade como um elemento central para a compreensão dos fenômenos sociais. Essa perspectiva se alinha com a visão de Lüdke e André (1986), que destacam como a entrevista gera um espaço de interação singular.

Para esses autores, a qualidade dos dados emerge dessa relação dialógica, em que a escuta atenta e a construção de um ambiente de confiança encorajam o entrevistado a compartilhar informações ricas e profundas, revelando significados e interpretações que seriam inacessíveis por meio de técnicas mais diretivas e impessoais. A interação, nesse sentido, não é apenas um meio para obter respostas, mas um processo de construção conjunta de conhecimento sobre o tema investigado. Explorar a fundo o que dizem Gil (2009), Lüdke e André (1986) implica reconhecer a entrevista como uma técnica que alia a flexibilidade exploratória com a profundidade da compreensão das experiências humanas, ancorada em uma interação significativa entre pesquisador e participante.

Sendo assim, ao escolher esta pesquisa, adotou-se a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke e André, 1986, p.34).

Considerando a flexibilidade deste instrumento, foram desenvolvidas perguntas baseadas nos seguintes tópicos:

Tópico 1 – Identificação e Experiência Profissional.

Tópico 2 – Estrutura e Desenvolvimento da Formação dos ADIs.

Tópico 3 – Contribuições do Processo Formativo na Atuação dos ADIs.

Tópico 4 – Desafios enfrentados na atuação de ADIs.

Para procedimentos de coleta elaborou-se um roteiro de entrevista e o registro foi realizado de duas formas:

1. Gravação direta através de smartphones para captar o que foi verbalizado pelo entrevistado;
2. Anotações durante a entrevista para registrar as subjetividades presentes no momento da abordagem, como por exemplo, as expressões faciais, os gestos, as pausas na comunicação, mudanças de atitudes e entre outras.

As observações foram registradas em diário de campo e as entrevistas gravadas. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada por meio da plataforma *Meet* e transcritas, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para em seguida serem analisadas conforme as categorias da pesquisa. Participaram do estudo oito profissionais que atuam na função desde o início do programa. A coleta de dados foi realizada no período de 24 a 28 de março de 2025, por meio de entrevistas individuais com cada Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI). Embora conduzidas separadamente, as entrevistas permitiram integrar percepções e experiências compartilhadas pelos participantes, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do objeto investigado.

As entrevistas foram realizadas por videochamada, recurso que viabilizou o contato com as ADIs mesmo à distância, sem comprometer a qualidade da interação e a escuta sensível das narrativas. Essa estratégia metodológica mostrou-se eficaz, especialmente diante das limitações logísticas e geográficas, permitindo captar aspectos subjetivos da formação e atuação dos agentes no âmbito do Padin.

2.5 Análise dos dados e discussão dos resultados

Por fim, foram considerados os dados coletados como subsídios para análise de dados, tendo em vista que seu ponto de partida é a “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (Franco, 2018, p.21).

É salutar compreender que toda mensagem é vinculada a um contexto de produção e seus produtores, gerada através de palavra, texto ou enunciados. (Franco, 2018). Como diz Bardin “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2011, p 14).

Assim, em virtude do exposto, esta pesquisa detém-se na matriz metodológica, baseada nos escritos de Minayo (2016) e Bardin (2011):

1. Pré-análise: Leitura compreensiva do material coletado, para atingir um nível de compreensão do mesmo (Minayo, 2016). Essa fase tem por finalidade “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (Bardin, 2011, p.95).
2. Exploração do Material: Fase de exploração do material, com as seguintes etapas:

- (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa);
- (b) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe (arte do esquema);
- (c) identificar, através de inferências, os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação;
- (d) dialogar os núcleos de sentido com os pressupostos iniciais e se necessário, realizar outros pressupostos;
- (e) analisar os diferentes núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno, as quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; reagrupar as partes dos textos por temas encontrados;
- (g) elaborar a redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise. Nesta redação podemos entremear partes dos textos de análise com nossas conclusões, dados de outros estudos e conceitos teóricos. (Minayo, 2016)

3. Tratamento do Material: Elaboração de uma síntese de interpretação, dialogando com a temática e seus objetivos, assim como os questionamentos e hipóteses da pesquisa. (Minayo, 2016).

Para sintetizar as articulações metodológicas apresenta-se um quadro teórico, contendo os passos desenvolvidos pela pesquisadora, a fim de torná-la mais perceptível de apreensão. Segundo Valle e Ferreira (2023), seguir a estrutura desenhada permite uma contribuição e validação dos achados, certificando uma confiabilidade ao estudo e desviando das ambiguidades e contradições, portanto segue o quadro:

Quadro 5 – Matriz resumo de articulação metodológica

Articulação Metodológica	
PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS Minayo (2016) e Bardin (2011)
Levantamento Bibliográficos	Pré-análise - Leitura Compreensiva e Exaustiva do Material coletado.
Entrevistas com os ADIS	Exploração do Material - Análise do Material
	Tratamento do Material - Síntese interpretativa dialogal com os objetivos, problemáticas da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa, 2025

3 BASES TEÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Esta seção oferece uma reflexão aprofundada sobre os principais conceitos e teorias que fundamentam o desenvolvimento infantil, assim como uma análise das políticas públicas voltadas à infância, tanto no Brasil como no estado do Ceará. Iniciamos com uma explanação teórica das principais abordagens sobre o desenvolvimento da criança, destacando as contribuições de estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon cujas teorias proporcionam uma base sólida para compreender os diferentes aspectos do crescimento infantil – desde o desenvolvimento cognitivo até o papel das interações sociais e do ambiente cultural.

Em seguida, a seção se volta para a análise das políticas públicas brasileiras, com ênfase no Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que estabelece diretrizes fundamentais para a promoção dos direitos infantis. Essa legislação visa não apenas assegurar o acesso das crianças a serviços essenciais, mas também garantir sua participação em decisões que afetam seu desenvolvimento, respeitando sua individualidade e os contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

Por fim, será discutido o contexto específico do Ceará, com a Lei nº 17.380 de 29 de junho de 2021, que institui o Programa Mais Infância Ceará e o PADIN (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil), com foco em famílias de áreas vulneráveis. Essas iniciativas estaduais são exemplos de como políticas públicas podem atuar na redução das desigualdades, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades e raízes culturais. Ao longo da seção, o leitor terá uma visão clara da importância de aliar teoria e prática para garantir o pleno desenvolvimento infantil e os direitos das crianças (Ceará, 2021).

3.1 Desenvolvimento infantil: conceitos e teorias

O desenvolvimento infantil é um processo de aprendizado em que as crianças adquirem habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. À medida que desenvolvem essas habilidades, começam a exibir comportamentos típicos para cada faixa etária. Portanto, o desenvolvimento infantil representa uma série de aquisições que tornam a criança progressivamente mais autônoma (Mota, 2005).

Segundo Mota (2005), estudos sobre desenvolvimento infantil têm o potencial de transformar a sociedade, pois afetam a educação das crianças e ajudam pais e professores a

compreenderem e enfrentarem as etapas do desenvolvimento. Entre os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil, destacam-se: cada criança é única e deve-se respeitar suas necessidades e ritmos individuais; não se deve comparar crianças da mesma idade; o desenvolvimento infantil é gradual e ocorre em diferentes fases; as crianças não se desenvolvem de maneira linear, apresentando avanços e retrocessos; e a quantidade de estímulos, seja em excesso ou em falta, pode impactar o desenvolvimento.

As crianças passam desde a infância até a fase adulta pelo crescimento cognitivo, emocional, físico, social e educacional, que pode ser entendido ao compreender o desenvolvimento infantil. Na concepção de Vygotsky (2004), o desenvolvimento sociocultural das crianças ocorre através das relações que elas estabelecem com o seu entorno, levando à formação de instrumentos simbólicos caracterizados por funções psicológicas de nível superior que medeiam o seu comportamento.

Jean Piaget (1971), ao observar o crescimento da criança, compreende que ela revela ao mesmo tempo como é agente do seu crescimento. De acordo com sua teoria da epistemologia genética, os indivíduos passam por estágios de desenvolvimento cognitivo desde o nascimento, que ele categorizou em quatro estágios: sensório motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.

A teoria de Henri Wallon (1975) sobre o desenvolvimento infantil é uma abordagem psicogenética que enfatiza a importância das emoções, das relações sociais e das interações com o ambiente no desenvolvimento da criança. Wallon propõe que o desenvolvimento infantil ocorre em estágios distintos, cada um caracterizado por um foco predominante, mas todos interligados e interdependentes.

Wallon (1975) define os estágios de desenvolvimento (impulsivo-emocional — 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo — 1 a 3 anos; personalismo — 3 a 6 anos; categorial — 6 a 11 anos; puberdade e adolescência — 11 anos em diante) enquanto um dos conjuntos predomina, ou seja, se destaca mais, embora os outros também estejam presentes em uma relação recíproca e complementar. Nesse sentido, sua teoria pauta-se na afetividade, afirmando que o conjunto afetivo é mais evidente nos estágios do personalismo e da puberdade e adolescência.

Entre os referidos teóricos, Piaget (1971) apresentou ideias consolidadas sobre o desenvolvimento humano, começando pelos primeiros anos de vida. Ele também contribuiu para o processo de aprendizagem ao abordar o surgimento do pensamento abstrato, lógico, mental e independente, tudo isso relacionado à ação que o ser humano desempenha sobre os objetos. Piaget observou as crianças analisando como elas conhecem o mundo e aplicam o

conhecimento em cada fase de desenvolvimento.

Com o desenvolvimento das crianças surge a preocupação de como organizar o conhecimento. Jean Piaget, em todas as suas obras, defende uma teoria sólida que afirma que o conhecimento está intimamente ligado ao fato de unir o objeto do conhecimento a um dado sistema de relações, resultante de determinada ação sobre o próprio objeto. Esse processo envolve a habilidade de organizar, compor, entender e, posteriormente, garantir a fala, a possibilidade de explicar o que se pensa e o que se executa. É a partir dessas evoluções que a inteligência vai se aprimorando à medida que a criança experimenta o mundo (Piaget, 2003).

É importante destacar que Vygotsky (1988) apresenta uma visão semelhante à de Piaget (1975), ao afirmar que, ao brincar, a criança cria situações imaginárias e estabelece suas próprias regras, o que representa um comportamento indicativo de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Piaget (2003), a criança demonstra ações de inteligência por meio do equilíbrio de tendências, que são divididas em assimilação e acomodação, cada uma com uma função promissora no desenvolvimento cognitivo. A assimilação se desenvolve e aprimora quando há observação de acontecimentos, objetos ou determinadas simulações advindas do próprio pensamento. Nesse conceito, Piaget expressa que a assimilação ocorre por meio da imitação do que a criança observa. Já a acomodação está relacionada às estruturas mentais, que se reorganizam para permitir o acréscimo de novas compreensões relativas ao ambiente externo.

Após os 2 anos de idade, a criança começa a assimilar melhor tudo o que está ao seu redor. O fato de "pensar de forma inteligente e com certa lógica" permite à criança "entender o mundo com mais consciência de suas ações, sabendo separar o certo do errado" (Piaget, 2003, p. 51). Piaget afirma que jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento infantil, pois as diversas fases da vida da criança são orientadas por descobertas que precisam ser guiadas.

Essas concepções estão enraizadas na perspectiva que Piaget (1971) apresenta, evidenciando que o desenvolvimento precede a aprendizagem. O desenvolvimento é relativamente previsível e linear, portanto, conhecimentos específicos só podem ser adquiridos quando se passa pela fase de maturação das estruturas biológicas. Nesse contexto, explica-se porque Piaget viu a necessidade de separar os estágios do desenvolvimento cognitivo, estabelecendo idades de 0 a 12 anos, cada uma com suas particularidades.

Com a dedicação ao estudo da obra e das contribuições de Piaget para a pedagogia, é evidente que o conhecimento, na visão do autor, deve ser compreendido como

uma construção ampla, de várias etapas, que ganha sentido e solidez com o tempo e com as oportunidades de interação do sujeito com os objetos ainda desconhecidos.

Sobre as contribuições da teoria piagetiana para o processo de aprendizagem, Terra (2011) pontua que estão relacionadas à possibilidade de dividir os parâmetros educacionais a partir dos estágios de desenvolvimento, à valorização dos erros como estratégias para a busca do aprendizado e, por fim, à compreensão dos diversos estilos individuais de aprendizado.

Pesquisas mais recentes como a de Barros e Coutinho (2020) afirmam que os primeiros campos do desenvolvimento humano incluem Biologia, Genética, Antropologia e Sociologia. Os trabalhos iniciais visavam esclarecer o que permanece constante e o que muda ao longo do desenvolvimento humano. Este desenvolvimento baseia-se na ideia de que os indivíduos devem ter capacidades e oportunidades para se tornarem o que desejam ser.

Fazendo uma breve menção ao campo da psicologia, o desenvolvimento humano está relacionado à formação da identidade do indivíduo, que se baseia em seus valores, comportamentos e capacidades, entre outros fatores. Assim, o desenvolvimento humano considera uma série de aspectos, como genética, padrões intelectuais e emocionais, desenvolvimento físico e grupos de convívio (Barros; Coutinho, 2020).

Os mesmos autores destacam que os primeiros estudos em Psicologia do desenvolvimento se concentraram na observação dos comportamentos infantis. Dessa forma, foi formulada uma primeira articulação que consistia em um objeto de estudo e uma forma de compreensão desse objeto. Entender como esses dois componentes se alinham historicamente é essencial.

Assim como Piaget, Vygotsky compreende as etapas do desenvolvimento infantil de um ponto de vista social. Vygotsky (1988) também argumenta que o desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida e que várias funções psicológicas superiores levam tempo para se desenvolver. Diferentemente de Piaget, ele não define estágios específicos de desenvolvimento vinculados a faixas etárias. Em vez disso, Vygotsky sugere que o desenvolvimento ocorre de maneira interativa, estando intimamente ligado aos fatores ambientais que cercam o indivíduo.

Dessa forma, a pesquisa de Koshino e Martins (2011) visa explicar que Vygotsky fundamenta sua teoria no ambiente social, que é a principal fonte do desenvolvimento. Este ambiente oferece momentos de experiência e aprendizagem que resultam da interação da criança com a cultura, os adultos e a apropriação de signos e símbolos. Essas interações se desenvolvem e se transformam continuamente, resultando em mudanças tanto quantitativas

quanto qualitativas no desenvolvimento.

Para Vygotsky, o indivíduo é um ser ativo cujo desenvolvimento é moldado pelo contexto sócio-histórico-cultural. A Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, proposta por ele, afirma que toda função psicológica no desenvolvimento infantil aparece inicialmente em um nível social e, posteriormente, em um nível individual (Koshino; Martins, 2011)

Koshino e Martins (2011) também destacam que a linguagem serve como um elo entre a criança e seu meio social, mas quando a criança começa a falar consigo mesma, isso indica um comportamento individualizado. O desenvolvimento da linguagem, assim como todas as funções psicológicas superiores, é tanto um processo pessoal quanto social. As experiências culturais, sociais e históricas permitem que a criança domine e se aproprie de ferramentas culturais como linguagem, pensamento, conceitos e ideias.

Vygotsky (2004) descreve que a linguagem tem duas funções básicas: a troca social, evidente em bebês que usam gestos, sons e expressões para comunicar seus sentimentos e necessidades, e a função de internalização que se manifesta quando a criança começa a falar para si mesma.

Sendo assim, a primeira infância é um período crucial no desenvolvimento humano, onde as bases para o crescimento físico, cognitivo e socioemocional são estabelecidas. Reconhecendo a importância desses primeiros anos de vida, os governos têm implementado políticas específicas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

As Políticas Públicas podem ser compreendidas como um conjunto de ações, programas e tomadas de decisão do governo que assegura à sociedade como um todo, ou ainda determinado grupo social, cultural, étnico ou econômico, a garantia de direitos relacionados a uma vida digna, os quais encontram-se previstos na Constituição Federal de 1988. No Brasil, diversas leis e programas foram implementados para garantir o desenvolvimento integral das crianças desde a primeira infância. A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para crianças de zero a seis anos de idade, promovendo um desenvolvimento integral e integrado.

O quadro comparativo a seguir sintetiza as principais características das teorias de desenvolvimento de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, autores seminais na compreensão da infância. Ao analisar suas perspectivas em conjunto com o exposto anteriormente sobre a importância da primeira infância e o papel das políticas públicas, torna-

se evidente a relevância de embasar as ações governamentais em sólidas teorias do desenvolvimento.

As diferentes ênfases desses teóricos – no desenvolvimento cognitivo individual (Piaget), na influência sociocultural (Vygotsky), e na integração das dimensões afetiva, motora e intelectual (Wallon) – oferecem um panorama abrangente das necessidades e potencialidades das crianças nos seus primeiros anos de vida. Compreender, por exemplo, a função da linguagem tanto na interação social quanto na internalização do pensamento, conforme postulado por Vygotsky (2004), sublinha a importância de políticas que incentivem a comunicação e a expressão desde os primeiros anos, alinhando-se com o direito ao brincar e à estimulação adequada previstos no Marco Legal da Primeira Infância. Assim, o conhecimento das etapas e dos mecanismos do desenvolvimento infantil, teorizado por esses autores, fornece subsídios cruciais para a formulação de políticas públicas eficazes que visem garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças brasileiras, conforme preconiza a Lei nº 13.257/2016.

Quadro 6 – Comparativo das teorias de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Wallon

Autor	Teoria	Estágios de Desenvolvimentos
Jean Piaget (1896-1980):	A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo	Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, foca em como as crianças constroem o conhecimento e desenvolvem o pensamento lógico. Piaget acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sequenciais e universais, impulsionado pela maturação biológica e pela interação ativa da criança com o ambiente. Dois processos centrais na teoria de Piaget são a assimilação (incorporar novas informações a esquemas existentes) e a acomodação (modificar esquemas existentes para lidar com novas informações). O desenvolvimento cognitivo progride através de desequilíbrios e reequilíbrios entre esses processos.

Autor	Teoria	Estágios de Desenvolvidmentos
Lev Vygotsky (1896-1934):	A Teoria Sociocultural	A Teoria Sociocultural destaca o papel fundamental das interações sociais e da cultura no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumentava que o desenvolvimento ocorre primeiro no plano social (interpsicológico) e depois é internalizado para o plano individual (intrapsicológico). Conceitos-chave incluem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou um colega mais capaz.
Henri Wallon (1879-1962):	A Teoria Psicogenética da Emoção, da Motricidade e da Inteligência	Wallon enfatizava a importância da emoção, da motricidade e da inteligência, considerando-as indissociáveis e interligadas no processo de desenvolvimento. Para Wallon, o desenvolvimento ocorre em estágios marcados por predominâncias funcionais, alternando fases centrífugas (voltadas para o mundo externo) e centrípetas (voltadas para a internalização e integração). O ambiente social e cultural também desempenha um papel crucial, moldando as experiências e o desenvolvimento da criança. A teoria de Wallon destaca a importância da afetividade e da tonicidade muscular como primeiras formas de comunicação e interação com o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico

3.2 Políticas públicas para a infância no Brasil e no Ceará

Houve uma mudança significativa no paradigma jurídico que rege a relação do Estado Brasileiro com crianças e adolescentes com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Assim como a alteração dos fundamentos legais, as políticas públicas também são impactadas por processos políticos, que são várias vezes conflitantes. Para que o reconhecimento de direitos se traduza em prática, é necessário estabelecer mecanismos institucionais que possam gerar políticas públicas concretas que as tornem realidade.

Durante a década de 1990, a aplicação do ECA foi garantida pela mobilização de diversos segmentos da sociedade. Isso englobava tanto a execução das instituições determinadas na lei, como os conjuntos de direitos da criança e do adolescente e os conselhos tutelares, quanto a promoção de direitos públicos que implementam direitos específicos. A criação de uma nova lei não é suficiente para garantir sua eficácia, sendo efetivar essa nova perspectiva um desafio essencial nos últimos 20 anos, em termos institucionais e culturais.

Além do ECA, diversas conquistas de proteção às crianças foram criadas, com destaque para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/1996, Plano de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 1996, Programa Mais Educação Ceará (2007), Lei Menino Bernardo (2014), Eleições para Conselho Tutelar (2016) e Marco Legal da 1ª infância – Lei nº 13257/2016.

Deste modo, para González (2015) a criação de conselhos ou a implementação de políticas públicas, mesmo que motivadas por determinações externas ou pressões de outras esferas administrativas ou do Ministério Público, pode incentivar um novo processo de participação e o surgimento de organizações sociais onde anteriormente não existiam.

O estudo de González (2015) dedicou-se ao analisar diversos casos em que a criança e/ou o adolescente estaria(m) na condição de vítima, de modo que, com a implantação dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o atendimento ao adolescente autor de ato infracional, a exploração do trabalho infantil e a violência sexual, a inclusão dessas questões na agenda das políticas públicas e a aplicação efetiva dos dispositivos do ECA ocorreram graças à mobilização de diversas entidades. Estas entidades geraram articulações locais ou nacionais, pressionando o Estado ou outros segmentos da sociedade que se opunham à aplicação da lei.

Embora os resultados obtidos estejam longe do ideal desejado, com a universalização de todos os direitos humanos na forma abstrata preconizada pelos juristas, a

formulação de políticas públicas que concretizem esses direitos é uma luta possível de ser travada, ainda que com vitórias e derrotas ao longo de sua história (González, 2015).

Como motivação para tratar sobre políticas públicas brasileiras, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) representa um avanço significativo na proteção dos direitos das crianças brasileiras de até seis anos, ao estabelecer princípios e diretrizes para a criação e implementação de políticas públicas voltadas a essa faixa etária. Reconhece-se que os primeiros mil dias de vida (incluindo a gestação e os dois primeiros anos) são uma janela única de oportunidade para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças.

A nova legislação aborda temas importantes como: a ampliação da licença-paternidade está vinculada à adesão da empresa ao Programa Empresa Cidadã, conforme a alteração promovida pela Lei nº 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância) sobre a Lei nº 11.770/2008 e o direito das crianças ao brincar e à estimulação adequada. Além disso, o Marco Legal define direitos específicos para gestantes, incluindo a proteção a mães que entregam seus filhos para adoção e às mulheres grávidas que estão em privação de liberdade. A formação e a qualificação de profissionais que atuam na primeira infância são estabelecidas como prioridade, e a lei também prevê a alocação dos recursos financeiros necessários para garantir que as crianças tenham acesso a esses direitos (Brasil, 2016).

O Programa Mais Infância Ceará (2022) visa abordar a complexidade do desenvolvimento infantil, estruturando-se em quatro pilares: Tempo de Nascer, Tempo de Crescer, Tempo de Brincar e Tempo de Aprender (Seduc, 2022).

Quadro 7 – Pilares do Programa Mais Infância Ceará

Pilares do Programa Mais Infância Ceará	
Tempo de Nascer	Refere-se ao período neonatal, compreendido como um momento de extrema vulnerabilidade para o recém-nascido. Nessa fase inicial da vida, exige atenção integral e qualificada para garantir a saúde e o desenvolvimento futuro da criança.
Tempo de Crescer	Reconhece que o desenvolvimento infantil requer uma abordagem integral e integrada, considerando o bem-estar físico e intelectual, assim como o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças.

	Este pilar promove a construção de uma rede de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, através de serviços e formações voltados para profissionais, pais e cuidadores.
Tempo de Brincar	Foca nos benefícios do jogo infantil para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, além de promover o convívio familiar, a socialização e a integração à cultura comunitária. Este pilar se dedica à construção e revitalização de espaços lúdicos que garantam o direito da criança ao brincar e à brincadeira.
Tempo de Aprender	Enxerga a escola como um direito de todos e busca universalizar o atendimento à pré-escola e ampliar a oferta de creches. Este pilar apoia a construção e qualificação dos Centros de Educação Infantil, além de fortalecer as famílias no cuidado e na promoção do desenvolvimento de seus filhos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico

A concepção do Programa Mais Infância Ceará é desenvolver a criança para desenvolver a sociedade, com a missão de gerar possibilidades para o cuidado e educar de forma integral da criança. Desde o seu lançamento, várias ações têm sido realizadas em conjunto com os municípios (Seduc, 2022).

Uma das iniciativas do pilar Tempo de Crescer é o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin), executado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM). Em 2017, contou com o apoio do Banco Mundial, do Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil do Estado do Ceará (CPDI) e da colaboração científica de consultorias e especialistas na área da Primeira Infância.

O programa visa fornecer experiências que promovam o desenvolvimento infantil, considerando a grande quantidade de crianças sem acesso à Educação Infantil. Com abordagem voltada ao desenvolvimento integral, levando em conta vivências e o ambiente sociocultural, busca auxiliar as famílias no cuidado e educação de crianças de até 3 anos e 11 meses que estão fora dos Centros de Educação Infantil (CEI), com a perspectiva de desenvolvimento integral.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU EFEITO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção exploraremos a importância da formação continuada do Padin como uma ação fundamental para o desenvolvimento profissional. Discutiremos como os processos ao longo da carreira contribuem para ampliação dos conhecimentos, aquisição de novas habilidades e aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, analisaremos os efeitos da formação continuada na autonomia, na identidade profissional, evidenciando sua relevância para a prática de participação e reflexão coletiva.

Há aproximadamente 20 anos, educadores e o Ministério da Educação (MEC) começaram um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, criticando a legislação vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta LDB, ao longo de suas disposições, abordava questões sobre a formação de educadores, especialmente no que diz respeito à qualificação e à estrutura dos cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia e a realidade das instituições formadoras. Esse movimento teve um marco significativo na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, que iniciou a discussão sobre os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas. Embora as discussões tenham sido intensas e a mobilização dos educadores bem-sucedida, o resultado prático foi modesto e, até hoje, não se alcançou uma solução satisfatória para os problemas da formação dos educadores, tanto no âmbito oficial quanto nas instituições universitárias (Libâneo; Pimenta, 1999).

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), integrar teoria e prática na profissão docente é um objetivo essencial de acordo com novas pesquisas sobre a formação de professores. Imaginar o ensino sem um contexto real e concreto é difícil. Um ensino de igualdade pedagógica deve integrar de maneira sistemática conhecimentos teóricos com situações práticas reais. Portanto, um programa de formação de professores deve priorizar a prática como componente essencial do desenvolvimento do futuro professor. Em relação à formação profissional, a prática não deve ser considerada apenas como um exercício, mas como um elemento fundamental.

Segundo Klammer (2011), é essencial investir na formação de professores, para que, em meio à diversidade de fatores e características presentes na sala de aula, "[...] essa formação contribua para a construção de um pensamento tecido do complexo numa dimensão inovadora e diferenciada que proporcione uma revisão na visão de mundo e de ser humano" (Klammer, 2011, p. 123).

Os métodos de ensino dos cursos de licenciatura evoluíram e nos últimos anos apresentaram a realidade escolar aos futuros professores após um período de aprendizado teórico, compreendendo o momento do estágio, permitindo que os alunos tenham acesso ao cotidiano da profissão, incluindo os desafios. Dessa forma, os futuros professores conseguem aplicar o conhecimento adquirido em situações da vida real desde o início, tornando a prática parte integrante de seus conhecimentos e convicções.

O desenvolvimento profissional contínuo dos professores também deve estar ligado à sua prática diária, permitindo que reflitam sobre suas experiências no ambiente escolar e retornem à universidade para aprofundar suas análises. Nesse sentido, a formação de professores deve ser uma combinação interativa de prática e teoria, com interações contínuas entre ambas ao longo da carreira. Segundo Libâneo e Pimenta (1999), a formação inicial do professor — incluindo o estágio — não deve ser vista apenas como um momento de aplicação da teoria aprendida, mas como uma etapa formativa que já se insere nas complexidades do trabalho docente. Ou seja, desde o início da formação, os futuros professores devem ser desafiados a compreender e atuar nas situações reais da escola, articulando teoria e prática de maneira reflexiva e crítica.

Pensar e exercer a docência sob a perspectiva dos pressupostos do pensamento complexo implica transformações filosóficas, pedagógicas e didáticas nos processos formativos de professores. Esses profissionais precisam estar aptos a compreender criticamente os movimentos, os antagonismos, as complementaridades, as ações e as retroações que compõem o fenômeno educacional (Precoma; Machado; Sá, 2017).

A formação continuada de professores pode contribuir para a compreensão de que a prática docente é um trabalho compartilhado, construído cooperativamente entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professores, estudantes, etc.). Essa prática ocorre dentro de um grupo com interesses e necessidades específicas, respeitando essas diferenças por meio do diálogo aberto e priorizando a reconstrução crítica do conhecimento. Também auxilia na compreensão de que, no processo de aprendizagem, é importante considerar, além dos aspectos cognitivos, todo o potencial criativo dos estudantes, seus talentos, sua intuição, seus sentimentos, sensações e emoções (Santos, 2022).

A formação continuada de professores tem se dedicado a uma preparação que promova a autonomia, a criticidade e a criatividade, de modo que os docentes ensinem os estudantes a construírem suas trajetórias pessoais e profissionais de forma autônoma, crítica e criativa. Embora esses aspectos sejam necessários, é fundamental ir além, preparando esses profissionais para estarem "[...] mais atentos aos processos internos, auto-organizadores e

complexos, atentos às dimensões ontológicas do ser em sua realidade contextual, ao movimento de sua consciência em evolução" (Moraes, 2007, p. 35).

As questões relativas à formação continuada de professores necessitam de discussões aprofundadas e abrangentes para promover mudanças significativas nos processos formativos. Para isso, é fundamental compreender o docente como parte de um coletivo que estuda, pensa, problematiza, pesquisa e cria projetos de ensino e de formação continuada. Essa compreensão tende a favorecer a construção coletiva de novos caminhos para a escola e para a formação continuada (Santos, 2022).

Tardif (2014) aponta que os conhecimentos profissionais, tanto em suas bases teóricas quanto em suas aplicações práticas, são dinâmicos e evolutivos, exigindo, portanto, uma formação contínua e continuada. Assim, os profissionais devem buscar constantemente a autoformação e a atualização através de diferentes meios, mesmo após a conclusão dos estudos universitários. Nesse sentido, a formação profissional é um aspecto crucial ao longo de toda a carreira, e os conhecimentos adquiridos devem ser revisados, criticados e aprimorados, tal como ocorre com os conhecimentos científicos e técnicos.

Segundo o autor, a formação dos professores não se restringe à educação inicial oferecida pela universidade; trata-se, na verdade, de um processo contínuo que abrange toda a trajetória docente. A formação contínua deve ser adaptada às necessidades e realidades dos profissionais e pode assumir diversas formas, como o aprendizado entre pares, a formação personalizada, o desenvolvimento no ambiente de trabalho e a participação em atividades de pesquisa colaborativa (Tardif, 2014).

Um aspecto fundamental da profissionalização do ensino é reconhecer a formação docente como um "continuum" que se estende por toda a carreira dos professores e além, incluindo também experiências de formação para docentes aposentados. Isso implica que, em vez de se limitar à formação inicial, uma parte significativa da formação profissional é iniciada com a entrada na carreira e desenvolvida ao longo do exercício contínuo da profissão (Tardif, 2014).

Para os problemas complexos da escola, não basta apresentar soluções simplificadas, desconectadas da realidade do problema. É necessário um olhar mais abrangente que englobe uma visão geral das dificuldades existentes e favoreça a compreensão das inúmeras relações que as permeiam.

4.1 Verificação do desenho de formação dos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI)

Nos últimos anos, a primeira infância tem ganhado crescente destaque, impulsionada pelas contribuições de pesquisadores, famílias e políticas públicas. Segundo o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), esse período da vida abrange desde a gestação até 5 anos e onze meses de idade. O período intrauterino e os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões. Com o tempo, a percepção da sociedade sobre a importância da primeira infância foi se transformando, resultando em maior visibilidade e valorização, refletida na ampliação de ações voltadas para esse período tão especial.

Nesse contexto, diversas políticas e programas foram sendo desenvolvidos ao longo da história, com o objetivo de promover e fortalecer as condições necessárias para o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania de meninos e meninas, que passaram a ocupar um lugar de destaque na sociedade (Souza; Carneiro; Santos, 2023).

De acordo com o Governo do Estado do Ceará (2016), a formação dos ADIs tem uma carga horária de 80 horas, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos professores de Educação Infantil em temas como as relações entre família e criança, além da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Essa formação é dividida em dois momentos: uma etapa inicial e um programa de educação permanente.

A formação inicial terá uma duração de 48 horas e será realizada em Fortaleza. Já a educação permanente, com 32 horas de duração, será distribuída ao longo de quatro meses, em encontros mensais de 8 horas cada, conduzidos por profissionais especializados em desenvolvimento infantil. Esses encontros ocorrerão nos municípios que serão Polos de Formação para o Padin (Governo do Estado do Ceará, 2016).

A Educação Permanente, parte da Formação, é vista como uma prática de ensino-aprendizagem que acontece no ambiente de trabalho, conectada ao cotidiano e que valoriza o protagonismo dos participantes. Utiliza uma metodologia baseada na participação e na reflexão coletiva, incentivando uma análise sistemática das práticas diárias, envolvendo crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em suas comunidades. Além disso, proporciona discussões sobre a prática profissional, a partir de leituras específicas, análise de vídeos e outros materiais relacionados (Governo do Estado do Ceará, 2016).

A formação, centrada na problematização de situações cotidianas, permitirá que os ADIs e Supervisores relacionem seus conhecimentos com os temas estudados, através da troca de experiências e da construção e da incorporação de novos saberes. Nesse processo,

terão a oportunidade de refletir sobre os temas, sugerir questões para discussão e levantar hipóteses para a resolução dos problemas identificados. A dinâmica relacional da formação se baseia no diálogo e na aprendizagem significativa.

De acordo com o documento normativo do Governo do Estado do Ceará (2016, p. 10), os aspectos-chave que embasam o processo da formação estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 8 – Elementos do processo formativo dos ADIs e Supervisores

Aspecto	Descrição
Acolhimento dos conhecimentos prévios	Valorização das experiências e saberes trazidos pelos participantes como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.
Discussão teórica e análise de situações	Leitura e debate de textos teóricos articulados à análise de situações concretas do cotidiano educacional.
Problematização da prática	Exploração e reflexão crítica sobre experiências vivenciadas nas atividades dos ADIs e Supervisores, com foco na melhoria da prática pedagógica.
Incentivo à participação e troca de saberes	Estímulo à participação ativa por meio da socialização de experiências, leitura de textos e diálogo entre os envolvidos para ampliar a formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas referências bibliográficas

De acordo com Souza, Carneiro e Santos (2023), investir na primeira infância é, sem dúvida, uma decisão acertada para todos. Esse é o período da vida em que tudo começa estabelecendo as bases para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional. É uma fase de mudanças significativas, na qual a família desempenha um papel crucial para o desenvolvimento saudável e feliz da criança.

Portanto, é essencial que as famílias ou cuidadores adultos estejam informados e orientados sobre essa fase singular. É necessário prestar muita atenção às especificidades de cada criança, dedicando tempo de qualidade e proporcionando experiências significativas, repletas de afeto, amor e segurança, para que a criança se sinta feliz e se desenvolva plenamente. Além do cuidado, é importante que as famílias estejam cientes dos serviços aos quais as crianças têm direito e que podem ser acessados.

4.2 Estrutura e funcionamento do Padin

A idealização geral do Padin é proporcionar aos pais que não possuem acesso ao Centro de Educação Infantil (CEI) a chance de garantir ativamente o desenvolvimento integral de suas crianças. O PADIN não funciona como um substituto da Educação Infantil, assim como também não tem caráter assistencial, tendo em vista que seu propósito está em garantir o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

Dessa forma, o Programa tem como objetivo apoiar e orientar as famílias para que possam estabelecer relações pais/cuidadores/crianças que propiciem oportunidades para favorecer o desenvolvimento integral da criança, visando a formação de sujeitos ativos, criativos e autônomos.

Quanto ao custeamento do programa, este iniciou em 2017 com financiamento pelo Banco Mundial, teve duração de três anos, abrangendo trinta e seis municípios com maior percentual de famílias com IDH abaixo do médio em condições de pobreza e vulnerabilidade social.

O PADIN pauta-se na condição de fortalecer a competência do núcleo familiar como a primeira e mais importante instituição de cuidados e educação da criança nos primeiros anos de vida. Parte-se do princípio de que as relações entre pais/cuidadores e crianças são essenciais para o desenvolvimento infantil.

Quadro 9 – Principais características do Padin

Principais Características do Programa	
Coordenação Educacional	A gestão do projeto está sob a responsabilidade da área da Educação, garantindo alinhamento pedagógico.
Centralidade na Família	As ações são direcionadas à criança, tendo a família como núcleo central de cuidado e desenvolvimento.
Participação Comunitária	As atividades promovem a participação efetiva da comunidade, reunindo as famílias em espaços comunitários.
Intersetorialidade	O projeto envolve diferentes setores (saúde, assistência social, educação), promovendo ações integradas.
Construção de Redes de Apoio Comunitário	Fomenta a criação de redes locais de apoio para fortalecer os vínculos comunitários e familiares.
Vivências Comunitárias	Possibilita experiências coletivas e o convívio social entre as crianças e cuidadores da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas referências bibliográficas

Este Programa, fundamentado em ideias e pressupostos teóricos específicos, reconhece que as crianças são seres ativos em seu processo de desenvolvimento, sujeitos de

desejos e direitos, conforme assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Contudo, como mencionado anteriormente, a constituição do sujeito só se realiza nas relações com o ambiente social.

As ações com as famílias deverão considerar o estágio de desenvolvimento das crianças. Dessa forma, é possível identificar quatro grupos de crianças:

1. Grupo I – Crianças no primeiro ano de vida (0 até 11 meses);
2. Grupo II – Crianças no segundo ano de vida (12 meses até 23 meses);
3. Grupo III – Crianças no terceiro ano de vida (24 meses até 35 meses);
4. Grupo IV – Crianças no quarto ano de vida (36 meses até 47 meses).

As relações sociais são o que nos torna humanos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo ao longo da vida. Essas relações podem ser estruturadas de modo a desenvolver crianças que, ao conhecerem o mundo ao seu redor, também desenvolvam uma consciência de si mesmas e dos outros, permitindo a realização pessoal baseada no respeito e na solidariedade.

Para a execução das atividades do Programa diretamente nos municípios, é estruturado um quadro funcional composto por dois grupos, organizados da seguinte forma:

GRUPO I: Composto por ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil, os quais precisam atender requisitos como serem professores de Educação Infantil e moradores do município/comunidade participante.

GRUPO II: Constituído pelos supervisores, o qual será o gerente local do Padin.

A partir da dedicação laboral desses profissionais, é possível detalhar as atividades por eles desenvolvidas, de forma a viabilizar a execução do Programa. Assim, as etapas, ações, objetivos e seus respectivos responsáveis estão apresentados conforme o quadro a seguir:

Quadro 10 – Síntese das atividades realizadas do programa

Etapas	Ações	Objetivos	Responsáveis
Sensibilização da Comunidade	Esclarecimento sobre o Programa, seus objetivos e funcionamento, através dos meios de comunicação locais e rodas de conversa com famílias.	Sensibilizar a comunidade, oferecendo esclarecimentos sobre o Programa, promovendo a participação ativa das famílias.	Técnicos, supervisores e ADIs

Diagnóstico das Famílias Participantes do PADIN	Diagnóstico para obter informações demográficas, sociais e culturais das famílias, com o objetivo de organizar melhor os grupos de famílias e crianças que ficarão sob a responsabilidade dos ADIs, através de entrevistas para conhecer o perfil das famílias participantes.	Conhecer a comunidade e as famílias que nela vivem.	ADIs
Atividades Educativas do PADIN:	Visitas: 1) Nas primeiras e terceiras semanas do mês, serão realizadas apenas visitas domiciliares às famílias de todos os grupos de crianças. 2) Nas segundas e quartas semanas, haverá um modelo misto de atividades, incluindo atividades coletivas e comunitárias, além das visitas domiciliares às famílias.	Promover o desenvolvimento infantil por meio de ações contínuas.	ADIs

Fonte: Elaborado pela autora 2025.

Nessa perspectiva, o Padin, ao focar no desenvolvimento integral da criança, visa proporcionar aos pais/mães/cuidadores um espaço de reflexão sobre como desenvolver uma educação dialógica que respeite os direitos da criança, promovendo relações que fomentem a solidariedade e a autonomia.

4.3 Zona de alcance do Padin

A zona de alcance do Padin reflete seu papel enquanto estratégia pública voltada ao fortalecimento da atenção integral à primeira infância no Ceará. Desde sua criação, em 2017, o programa passou por um processo de consolidação institucional que ampliou significativamente sua presença nos municípios cearenses. O Programa deixou de ser uma experiência pontual para se tornar uma política pública de caráter permanente, formalizada pela Lei nº 17.380, que garantiu sua continuidade e integração ao conjunto de ações do governo estadual voltadas ao desenvolvimento infantil.

Atualmente, o Programa está presente em diversos municípios do estado, priorizando territórios em situação de maior vulnerabilidade social e educacional. Sua implementação ocorre por meio da articulação entre diferentes níveis de gestão — estadual e municipal — com a coordenação da Secretaria da Educação do Ceará, por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Essa instância é responsável por operacionalizar o Programa, assegurando o acompanhamento técnico e a formação dos profissionais envolvidos, especialmente os Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

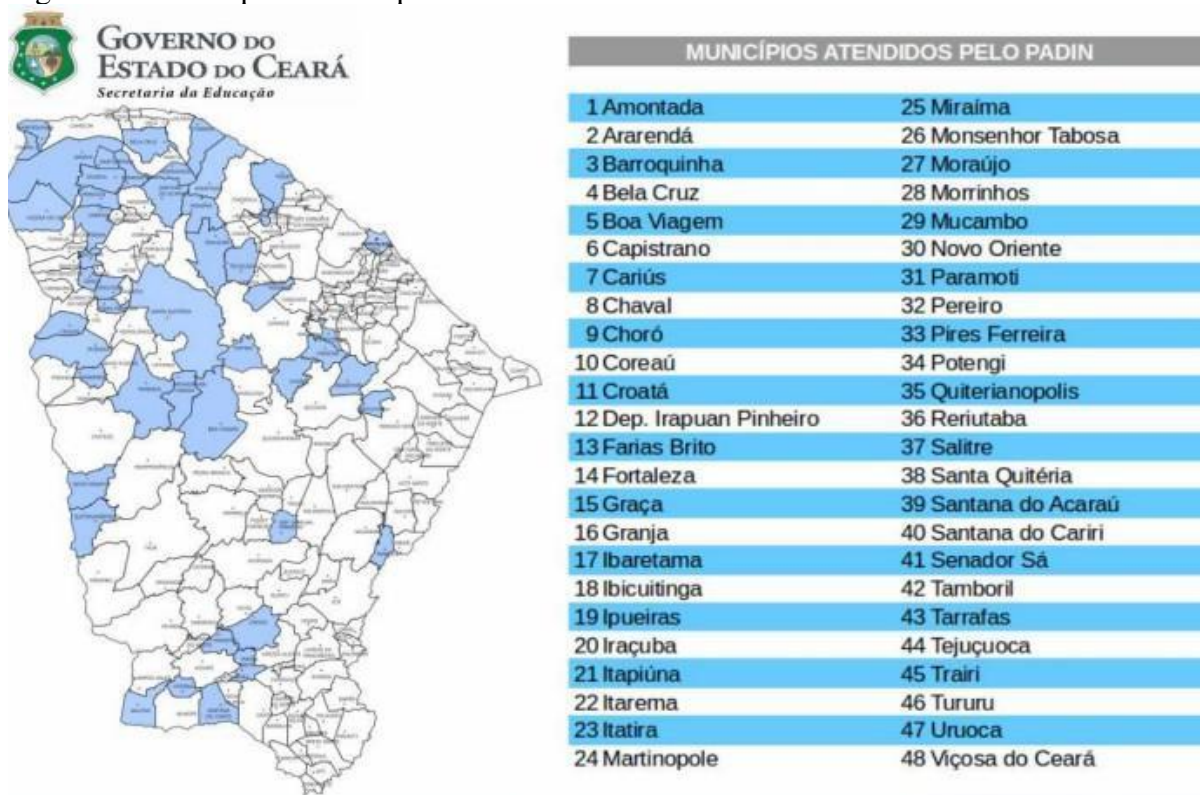
O desenho intersetorial do Padin também se reflete na constituição de sua governança, que conta com o apoio do Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil (CPDI), além da colaboração técnica de especialistas e consultores com expertise em primeira infância. A parceria com o Banco Mundial contribui para a sustentabilidade e a avaliação da política, assegurando padrões de qualidade e mecanismos de monitoramento e avaliação que orientam o aprimoramento contínuo das ações.

Dessa forma, a zona de alcance do Padin vai além de sua abrangência geográfica: ela implica a construção de uma rede de cooperação entre estado, municípios e comunidades, em torno de uma política pública que reconheça o desenvolvimento infantil como prioridade estratégica. Sua expansão e institucionalização demonstram o compromisso do Ceará com a garantia de direitos na primeira infância, articulando formação de profissionais, visitas domiciliares qualificadas e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

A imagem abaixo apresenta a abrangência territorial do Padin no estado do Ceará, evidenciando os 48 municípios atendidos por meio de representação cartográfica e listagem nominal. A disposição geográfica dos municípios permite visualizar a distribuição do Programa em diferentes regiões do estado, revelando sua característica descentralizada e o compromisso com a equidade territorial. Tal organização demonstra o esforço do poder público estadual em consolidar políticas de atenção à primeira infância de forma capilarizada,

alcançando localidades que, em muitos casos, apresentam maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, conforme argumenta Cury (2002), políticas públicas que garantem o acesso universalizado e regionalmente distribuído à educação infantil contribuem significativamente para a democratização do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças.

Figura 1 – Municípios contemplados com o Padin



Fonte: (Governo do Estado do Ceará, 2016)

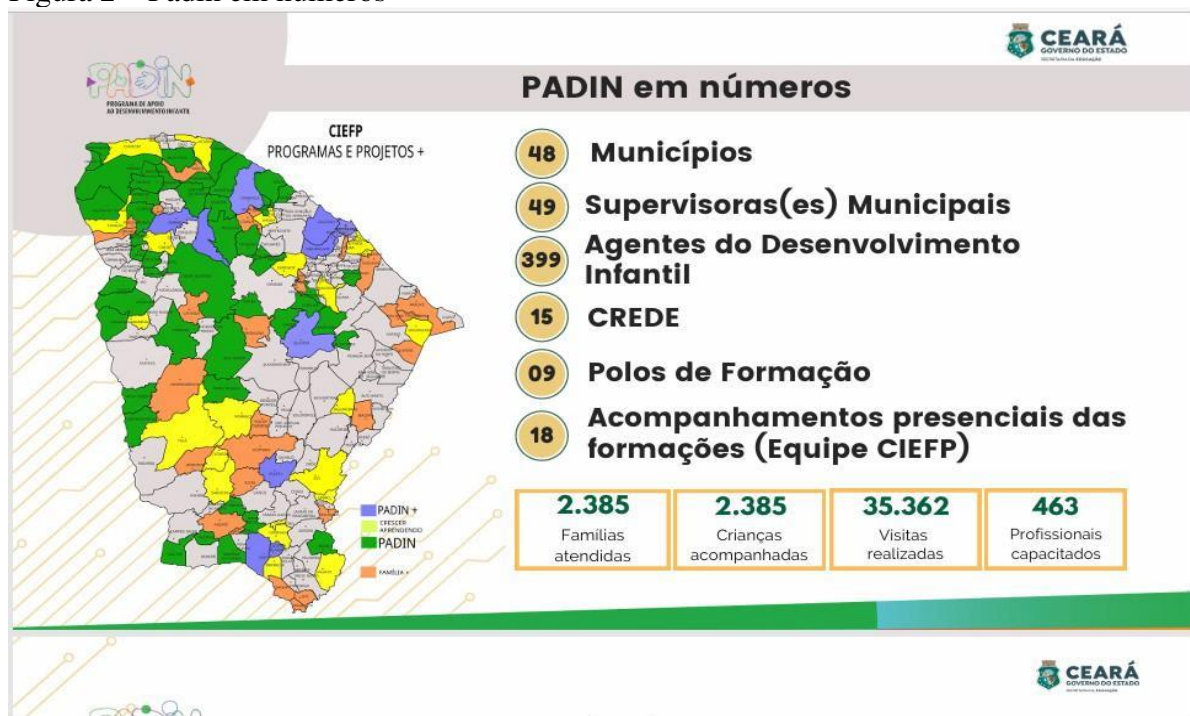
A segunda imagem, intitulada “PADIN em números”, sistematiza informações quantitativas que expressam a dimensão operacional e o alcance do Programa no estado do Ceará. Dentre os dados apresentados, destacam-se a atuação em 48 municípios, a presença de 399 Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs), a realização de 35.362 visitas domiciliares e o acompanhamento direto de 2.385 famílias e crianças.

Além disso, observa-se a estrutura formativa do Programa, com 9 polos de formação e 18 acompanhamentos presenciais realizados pela equipe do CIEFP. Esses números evidenciam não apenas a amplitude da intervenção, mas também seu caráter estruturado e articulado, que visa qualificar as práticas educativas por meio da formação continuada.

De acordo com Barreto (2003), a formação contínua de profissionais da educação infantil é fundamental para garantir a intencionalidade pedagógica e a eficácia das ações

voltadas ao desenvolvimento integral na primeira infância. Assim, os dados reforçam o compromisso do Programa com a valorização profissional e com a promoção de práticas educativas de qualidade.

Figura 2 – Padin em números



O Padin é um programa institucional criado com o objetivo principal de apoiar as famílias no cuidado e na educação de seus filhos, abrangendo crianças de 0 a 47 meses que não frequentam as Instituições de Educação Infantil. O Programa foca na promoção do desenvolvimento integral das crianças, valorizando as experiências vividas em seus contextos socioculturais.

De modo a compreender em suma o propósito e a abrangência do programa, Oliveira (2022), aponta que:

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 objetivo estreitar os relacionamentos dentro da comunidade por meio de encontros comunitários, fundamental para as experiências de socialização das crianças. (Oliveira, 2022, p.20).

A criação do Padin visa possibilitar que famílias em situação de pobreza e

vulnerabilidade social possam participar ativamente na promoção do desenvolvimento pleno de suas crianças. Durante as visitas, realizadas quinzenalmente, os agentes fazem a leitura dos materiais fornecidos pelo Padin juntamente com a família. Esses materiais contêm conteúdos importantes que buscam fortalecer os vínculos afetivos entre a família e as crianças, além de promover o desenvolvimento das primeiras aprendizagens educacionais. O objetivo é que esse processo se aproxime ao máximo da experiência que a criança teria no ambiente escolar (Alves, 2018).

O Programa tem como objetivo oferecer oportunidades para famílias, que não conseguiram acesso à Educação Infantil, uma etapa crucial para a escolarização e o desenvolvimento. A iniciativa busca romper o ciclo de pobreza em que essas famílias estão inseridas, utilizando a educação como ferramenta. Por isso, as visitas domiciliares são realizadas com a participação e envolvimento total dos familiares (Alves, 2018).

No próximo subtópico, serão discutidos os efeitos do Padin no desenvolvimento das crianças que dele se beneficiam.

4.4 Contribuições dos encontros formativos para a prática dos ADIs

As ações formativas do Padin estão contempladas dentro de um dos pilares do Programa Mais Infância Ceará, o “Tempo de Crescer”. Com o intuito de promover uma abordagem integrada reunindo os ADIs para qualificação e aprimoramento da prática pedagógica desses profissionais, que atuam diretamente com crianças na primeira infância, esses encontros não apenas ampliam o conhecimento técnico dos ADIs, mas também promovem uma reflexão crítica sobre suas práticas diárias, proporcionando um ambiente de aprendizagem que contribui para o bem-estar físico, cognitivo, emocional e social da criança (Seduc, 2022).

Wallon (1989) destaca que o desenvolvimento é um processo dinâmico e integrado, onde emoções, cognição e motricidade estão sempre interligadas. Ele também enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento infantil, argumentando que a criança é influenciada pelas interações com outras pessoas e pelo ambiente em que está inserida.

Uma das principais contribuições desses encontros é o fortalecimento da compreensão dos ADIs sobre o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões — cognitiva, emocional, social e física. Ao aprofundar seus conhecimentos sobre o cuidar e o educar na primeira infância, os ADIs se tornam mais aptos a orientar e apoiar ações

educativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças (Seduc, 2022).

Outro aspecto importante dos encontros formativos é a promoção da troca de experiências entre os ADIs. Esses momentos de diálogo e compartilhamento permitem que os profissionais conheçam diferentes realidades e práticas, enriquecendo seu repertório pedagógico. Ao ouvir e discutir as experiências de colegas, os ADIs podem adaptar práticas bem-sucedidas para seus contextos específicos, além de encontrar soluções coletivas para desafios comuns (Ceará, 2016)

A educação permanente, um componente central dos encontros formativos, contribui para a consolidação de uma cultura de aprendizado contínuo entre os ADIs. Ao participarem regularmente de formação, os profissionais desenvolvem uma postura reflexiva e proativa, buscando constantemente atualizar seus conhecimentos e melhorar sua prática. Isso resulta em um efeito direto na qualidade das ações oferecidas às famílias durante as visitas domiciliares (Ceará, 2016).

Freire (1996) afirma que a relação entre teoria e prática é essencial para uma atuação pedagógica transformadora, e a reflexão crítica sobre a prática emerge como um elemento central nesse processo. Sem essa reflexão, corre-se o risco de que a teoria possa se reduzir a um discurso vazio e desprovido de conexão com a realidade a fim de que a prática se transforme em um ativismo desordenado, guiado por ações desconectadas de fundamentação teórica.

Além das questões pedagógicas, os encontros formativos também abordam aspectos relacionados ao cuidado e ao bem-estar das crianças. Os ADIs são capacitados para reconhecer e responder a sinais de fragilidades, como questões relacionadas à aprendizagem, crescimento e desenvolvimento humano por meio de uma abordagem que contemple questões relacionadas ao bem-estar emocional, nutrição e segurança, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento infantil. Isso é especialmente relevante em contextos onde as crianças podem estar expostas a situações de risco ou vulnerabilidade social (Ceará, 2016).

Outro ponto crucial é o fortalecimento da relação entre os ADIs e as famílias. Os encontros formativos destacam a importância da comunicação e da parceria entre escola e família, orientando os ADIs sobre como construir e manter um diálogo aberto e colaborativo com pais e responsáveis. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois facilita a continuidade do trabalho pedagógico e o alinhamento de expectativas e práticas entre a escola e o ambiente familiar (Seduc, 2022).

Em síntese, os encontros formativos oferecem aos ADIs não apenas uma base teórica sólida, mas também ferramentas práticas e estratégias que podem ser aplicadas no dia

a dia. Esses encontros promovem o desenvolvimento profissional contínuo, fortalecendo a capacidade dos ADIs de oferecer ações educativas, centrada nas necessidades e potencialidades das crianças (Ceará, 2016).

O município de Itapiúna foi selecionado para integrar o Programa e participar dos encontros formativos devido ao número significativo de famílias em situação de pobreza e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) abaixo do nível adequado para garantia do desenvolvimento social e econômico do município, conforme evidenciado pelos dados abaixo:

Quadro 9 – Informações do município de Itapiúna

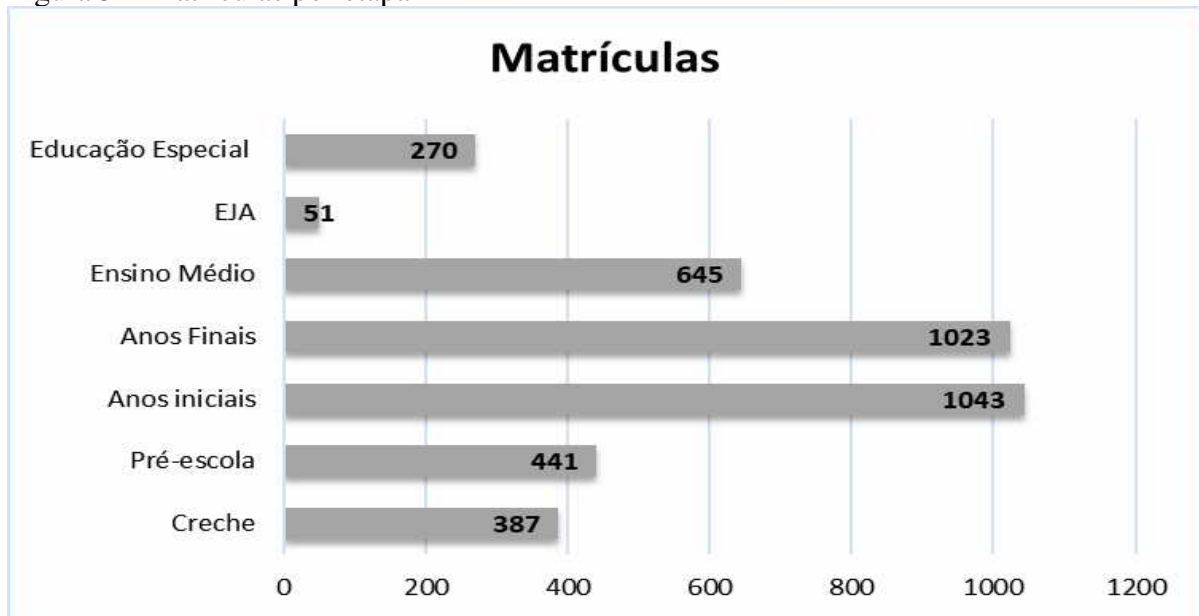
Informações por Cidades e Estados – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	
Itapiúna	
Prefeito	FRANCISCO DÁRIO DE OLIVEIRA COELHO [2021]
Gentílico	itapiunense
Área Territorial	593,231 km ² [2022]
População residente	17.841 pessoas [2022]
Densidade demográfica	30,07 hab/km ² [2022]
Escolarização 6 a 14 anos	95,3 % [2010]
IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,604 [2010]
Mortalidade infantil	21,98 óbitos por mil nascidos vivos [2022]
Total de receitas brutas realizadas	91.449.241,30 R\$ [2023]
Total de despesas brutas empenhadas	91.730.204,93 R\$ [2023]
PIB per capita	8.246,45 R\$ [2021]

Fonte: IBGE. (2023). **Itapiúna**. *Cidades e Estados*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/itapiuna.html>

No campo educacional o município possui 14 unidades escolares, segundo o Censo de 2023.

Sobre matrículas, apresenta-se os seguintes dados:

Figura 3 – Matrículas por etapa



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados no QEdú. (2023). **Censo Escolar de Itapiúna**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2306504-itapiuna/censo-escolar>

Itapiúna integra o Polo 01, localizado na região de Fortaleza, que abrange sete municípios. Nesse contexto, os Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e a supervisora participam, a cada dois meses, de encontros formativos com uma carga horária de 16 horas. Esses encontros são direcionados à abordagem de temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil, promovendo tanto o aprofundamento teórico quanto a aplicação prática (Seduc, 2022).

A formação inclui momentos de teoria, vivências e análise de casos baseados em situações reais das famílias atendidas pelo Padin. Além disso, os encontros presenciais oferecem um espaço significativo para a troca de experiências entre os municípios participantes, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos entre os envolvidos e para a construção colaborativa de conhecimentos e práticas relacionadas à primeira infância. Complementando essas ações, os webinários também desempenham um papel importante na ampliação dos conhecimentos, ao oferecerem conteúdos atualizados e a possibilidade de interação com especialistas, enriquecendo ainda mais os conhecimentos dos ADIs (Seduc, 2022).

Figura 4 – Foto do Encontro formativo do Módulo 3 – Tema: A arte desenvolvida no ambiente familiar



Fonte: Arquivo da autora

As imagens retratam momentos específicos do Encontro Formativo PADIN, realizado em agosto de 2024, mais precisamente durante o desenvolvimento do Módulo III da formação continuada, cujo tema central foi “A arte desenvolvida no ambiente familiar: potencializando a manifestação livre e natural da criança”. Esse encontro aconteceu no espaço formativo da Secretaria Municipal de Educação, com a presença das Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e supervisoras, totalizando aproximadamente 60 participantes.

O processo de escolha dos temas para os módulos formativos segue uma lógica baseada nas diretrizes do ciclo formativo anual do PADIN, orientado pela Seduc, por meio da Coeps. O tema da arte foi definido pela equipe estadual como foco do terceiro módulo de 2024, considerando a relevância da temática para o desenvolvimento infantil e alinhado à política de fortalecimento das práticas parentais, com ênfase no ambiente familiar.

A escolha da arte como tema deste momento formativo foi fundamentada pela sua importância no desenvolvimento integral da criança, favorecendo a expressão de emoções, a criatividade, o fortalecimento dos vínculos afetivos familiares e a construção de memórias significativas. O material formativo enfatiza que a arte proporciona experiências

fundamentais para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças, sendo, portanto, um campo essencial de orientação para os ADIs durante as visitas domiciliares.

A percepção da autora em relação ao momento, especialmente observando a participação das ADIs, foi bastante positiva. Durante a formação, as profissionais demonstraram grande envolvimento, interesse e sensibilidade ao refletirem sobre a importância de incentivar práticas artísticas no contexto familiar. Houve um clima de acolhimento e interação, com partilhas de experiências pessoais e profissionais que enriqueceram o encontro. As discussões foram permeadas por exemplos reais de situações vivenciadas pelas ADIs nas comunidades, evidenciando o esforço coletivo em promover o desenvolvimento infantil por meio de estratégias mais criativas e afetivas.

Além disso, a formação proporcionou momentos de experimentação prática, nos quais as ADIs puderam vivenciar atividades artísticas semelhantes às que são sugeridas para a realização com as famílias durante as visitas domiciliares. Essa vivência reforçou o compromisso das participantes em implementar as orientações recebidas, reconhecendo o valor da arte como um direito da criança e como um recurso facilitador nas ações do PADIN.

Após a participação nas formações, as (ADIs) retornam aos seus municípios para dar continuidade aos estudos e ao planejamento das visitas domiciliares, com foco na temática abordada durante os encontros formativos. Nesse contexto, o papel do supervisor é essencial para fortalecer as ações desenvolvidas (Seduc, 2022).

O supervisor atua fornecendo apoio, orientação e acompanhamento sistemático das atividades realizadas, além de buscar estratégias que integrem os serviços intersetoriais disponíveis no município. Essa abordagem visa atender de forma eficaz às demandas indicadas durante as visitas domiciliares, promovendo rotinas homologadas às necessidades das famílias e ao fortalecimento das práticas relacionadas ao desenvolvimento das crianças (Seduc, 2022).

5 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS AGENTES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: PERCEPÇÕES E IMPACTOS

A quinta seção apresenta os resultados obtidos a partir da entrevista semiestruturada realizada com as ADIs, responsáveis pelo atendimento às famílias cadastradas no Programa. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada por meio da plataforma *Meet*. Participaram do estudo oito profissionais que atuam na função desde o início do Programa. A coleta de dados ocorreu no período de 24 a 28 de março de 2025, sendo conduzida individualmente com cada ADI, mas integrando constantemente as percepções e as experiências compartilhadas por eles.

Para contextualizar o lócus da pesquisa, destaca-se o município de Itapiúna, situado no estado do Ceará. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui, em 2024, uma população estimada de 18.228 habitantes, distribuída em um território de 593,231 km², resultando em uma densidade demográfica de 30,07 habitantes por quilômetro quadrado. O município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,604, de acordo com informações de 2010. No mesmo ano, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos era de 95,3%. Já em 2022, a taxa de mortalidade infantil foi registrada em 21,98 óbitos por mil nascidos vivos.

5.1 Perfil dos Agentes de Desenvolvimento Infantil

A partir das entrevistas realizadas, observou-se que os Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) possuem formações acadêmicas diversificadas, abrangendo áreas como Pedagogia, Letras e Psicopedagogia. No entanto, a maioria das participantes relatou que sua experiência profissional antes do Padin estava majoritariamente ligada à Educação Infantil e a programas sociais voltados à primeira infância.

O tempo de atuação como ADI variou entre os entrevistados, com predominância de profissionais que atuam desde o início da implantação do Programa no município. Esse fator contribui para uma maior compreensão da evolução das formações e do impacto do Padin ao longo dos anos.

Entre os principais motivos que levaram os entrevistados a escolherem a função, destacam-se a identificação com o trabalho social e educacional, o desejo de contribuir para o desenvolvimento infantil e o interesse por políticas públicas voltadas à primeira infância.

Como podemos verificar nas falas dos entrevistados:

Transformar vidas através do conhecimento" e "contribuir para uma sociedade melhor. Conhecer direitos da criança, apoiar o desenvolvimento infantil integral e mediar relações familiares.

A principal responsabilidade é conhecer os direitos da criança e ajudar as famílias nessa temática [...] para que a criança se desenvolva feliz e saudável.

Sou apaixonada por essa fase da infância, desejo de fazer a diferença, querer fazer a diferença na vida das crianças e das famílias.

Esses enunciados traduzem motivações de natureza afetiva, vocacional e social, revelando uma concepção de infância como fase essencial para o desenvolvimento integral, mas também como um espaço de intervenção educativa com potencial transformador. A análise das categorias construídas a partir desses discursos mostra que, além de uma valorização da infância como etapa decisiva da formação humana, há uma intencionalidade voltada à transformação da realidade das crianças e de suas famílias. Trata-se de uma atuação marcada pelo desejo de contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e acolhedora, o que reforça uma visão crítica e engajada da profissão.

Essa construção subjetiva do papel profissional encontra respaldo no referencial metodológico da análise de conteúdo de Bardin (2011), que propõe a investigação não apenas do conteúdo manifesto das falas, mas sobretudo de seus sentidos latentes. Segundo a autora, os discursos carregam elementos simbólicos que expressam as crenças, os valores e as intencionalidades dos sujeitos, sendo o método qualitativo particularmente eficaz para evidenciar essas dimensões subjetivas.

No caso das falas analisadas, a subjetividade expressa pela “paixão pela infância”, pelo “desejo de fazer a diferença” e pelo compromisso com o “desenvolvimento feliz e saudável” das crianças remete a uma motivação intrínseca, que se articula com o conceito de “vocação” e com o envolvimento afetivo na prática educativa. Para Freire (1996), educar é um ato de amor, um gesto ético e político que exige responsabilidade, sensibilidade e compromisso com o outro. A paixão pela infância mencionada pelos sujeitos entrevistados pode, portanto, ser interpretada como expressão concreta desse envolvimento afetivo necessário à construção de práticas pedagógicas humanizadoras.

Nesse sentido, tanto Bardin (2011) quanto Freire (1996) oferecem aportes fundamentais para compreender a densidade simbólica e política das falas dos entrevistados, pois permitem interpretar os discursos não apenas como relatos individuais, mas como narrativas que expressam uma visão de mundo, uma ética de atuação e uma aposta no poder transformador da educação na infância.

Quadro 12 – Informações sobre o perfil dos ADIs do município de Itapiúna

Nome	Idade	Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de atuação como ADI
ADI A	31 anos	Feminino	Pedagogia, cursando Letras	5 anos
ADI B	34 anos	Feminino	Pedagogia, cursando Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, Clínica Institucional	4 anos
ADI C	41 anos	Feminino	Pedagogia, cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional	7 anos
ADI D	32 anos	Feminino	Cursando Pedagogia.	4 anos
ADI E	45 anos	Feminino	Pedagogia e Letras	7 anos
ADI F	62 anos	Feminino	Pedagogia e História, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar.	6 anos
ADI G	32 anos	Feminino	Pedagogia, Mestre em Computação Aplicada	7 anos
ADI H	30 anos	Feminino	Pedagogia, Mestre em Computação Aplicada	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta, 2025.

Com base nas informações apresentadas no quadro 7, é possível detalhar aspectos como a faixa etária dos participantes, a graduação e a experiência profissional, bem como a duração da atuação como agente de desenvolvimento infantil do Padin.

Quadro 13 – Síntese da faixa etária dos participantes

Faixa etária	Quantidade de Sujeitos
30 a 34 anos	5
41 a 45 anos	2
62 anos	1

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Em relação à idade, verificou-se que o grupo é composto por oito participantes, distribuídos em diferentes faixas etárias. A maioria, correspondente a 62,5% do total (5 participantes), encontra-se na faixa de 30 a 34 anos. Em seguida, 25% dos sujeitos (2

participantes) têm entre 41 e 45 anos. Apenas um dos participantes (12,5%) possui 62 anos, o que corresponde a um caso isolado fora das faixas etárias predominantes.

Para além do perfil profissional e das motivações que conduziram os sujeitos à atuação como ADIs, torna-se essencial compreender de que maneira o Programa estrutura sua proposta formativa. Os dados coletados apontam que a formação ocorreu de forma contínua, mediada por encontros presenciais e virtuais, conduzidos por formadores regionais vinculados à Secretaria da Educação do Estado do Ceará e por assessorias técnicas especializadas. Os conteúdos abordam, majoritariamente, temáticas como desenvolvimento infantil, práticas de parentalidade positiva, estratégias de escuta qualificada, planejamento de visitas domiciliares e mediação com famílias.

As ADIs relataram que os encontros formativos ocorrem, em média, uma vez a cada dois meses, com momentos teóricos e práticos, incluindo a socialização de experiências. Essa metodologia se aproxima da concepção de formação continuada como processo reflexivo, conforme propõem Imbernón (2010) e Nóvoa (1992), em que a prática cotidiana é ponto de partida e de chegada da aprendizagem profissional. Além disso, foi destacado pelas entrevistadas que os materiais utilizados nas formações - como os cadernos orientadores do

Padim - têm contribuído significativamente para a ampliação do repertório teórico-prático das agentes.

Apesar do reconhecimento dos avanços, algumas ADIs apontaram a necessidade de maior aprofundamento em temas como inclusão, acompanhamento de famílias em vulnerabilidade e estratégias intersetoriais. Isso revela uma percepção crítica sobre o processo formativo, o que, segundo Tardif (2002), é fundamental para a constituição de saberes docentes articulados à realidade. Portanto, a análise evidencia que a proposta de formação oferecida pelo Padim é percebida como relevante e estruturante, ainda que demande contínua qualificação frente à complexidade dos contextos enfrentados.

5.2 Percepção sobre a formação continuada das ADIs

5.2.1 Habilidades ou conhecimentos desenvolvidos graças às formações

De acordo com Nóvoa (1992, p. 25), a formação deve ser concebida como um processo de construção pessoal, baseado na reflexão sobre a prática e na interação com os outros”. Assim, a integração entre momentos teóricos, atividades práticas e estudos de caso contribui para a apropriação do conhecimento, fortalecendo a atuação das ADIs ao permitir

que relacionem os conteúdos discutidos com as realidades vivenciadas nas interações com as famílias.

A estrutura das formações recebidas pelas ADIs no âmbito do Padin foi avaliada de forma positiva pelos entrevistados. A maioria considera que as capacitações são bem organizadas e abordam temas relevantes para o desempenho da função. No entanto, alguns relataram a necessidade de aprofundamento em determinados temas e a inclusão de mais estudos de caso e atividades práticas.

Nas respostas dos sujeitos, obtivemos os seguintes trechos:

Eu sempre digo que as formações também, ela é o norte, para mim, quanto ADI, né? Ela é o meu norte, as formações. Porque lá a gente consegue adquirir o conhecimento e além de adquirir o conhecimento, a forma de repassar aquele conhecimento para ajudar aquela família de fato. Os estudos de caso, eu sou apaixonada pelos estudos de caso, porque tem estudos de caso que são idênticos a essas famílias que eu atendo, idênticos. (ADI A)

Sim, pois os temas eles são desenvolvidos nas formações e atendem às demandas e os desafios do nosso trabalho como agente de desenvolvimento infantil, porque são temas relevantes, os temas abordados nas formações, elas trabalham em cima dos desafios e das demandas, do ADI, né, como o desenvolvimento infantil, a saúde, nutrição, a proteção e os direitos da criança, como trabalhar com as famílias. (ADI B)

Sobre os momentos teóricos e práticos e os estudos de caso que eram abordados para nossa compreensão do conteúdo, um dos momentos assim mais importantes, porque eles fortaleciam a prática durante as visitas domiciliares. Os estudos de caso possibilitavam a gente se encontrar e conectavam com ADIs de outras cidades. (ADI C)

Eu amei participar das formações, elas são divididas em dois dias. A gente tem bastante tempo para dialogar, trocar ideias, realizar todas as atividades. A gente contribui com o outro, para que o outro também leve essa vivência, essas experiências para a família. Eu vejo que esses momentos fortalecem, eles contribuem para a nossa aprendizagem. (ADI D)

As respostas das ADIs evidenciam a importância das formações como um elemento estruturante para a atuação desses profissionais no Programa. Os depoimentos destacam que as formações funcionam como um “norte” para o trabalho, oferecendo conhecimentos teóricos e estratégias práticas que qualificam a intervenção junto às famílias. Além disso, a valorização dos estudos de caso aparece de maneira recorrente nos relatos, pois possibilita a aproximação entre teoria e prática, permitindo que as ADIs identifiquem situações semelhantes às que vivenciam no cotidiano. Essa perspectiva está alinhada com a concepção de Schön (2000, p. 23), que enfatiza a importância da reflexão na ação, destacando que os profissionais aprendem significativamente quando analisam experiências concretas e estabelecem conexões entre teoria e prática.

Outro aspecto relevante nas respostas é o reconhecimento do tempo e da organização das formações como fatores que favorecem a aprendizagem. A estrutura dividida em dois dias possibilita um aprendizado mais aprofundado, garantindo espaço para diálogos, trocas de experiências e planejamento de ações futuras. Isso corrobora a visão de Freire (1996, p. 32), para quem a formação deve ser dialógica, possibilitando a construção coletiva do conhecimento a partir da interação entre os sujeitos. Dessa forma, as formações não apenas qualificam tecnicamente os ADIs, mas também fortalecem o senso de pertencimento e a colaboração entre os profissionais, resultando em uma prática mais reflexiva e eficiente no atendimento às famílias.

5.2.2 Impacto do processo formativo na atuação das ADIs

A formação continuada dos Agentes de Desenvolvimento Infantil configura-se como um dos pilares centrais do Padin, tendo em vista a complexidade das práticas educativas no contexto domiciliar e o compromisso com o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Ibernón (2010), a formação de profissionais da educação deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e reflexivo, que vai além da simples transmissão de conteúdos e técnicas, promovendo a construção de sentidos sobre a prática educativa. Essa perspectiva reconhece que o educador é um sujeito ativo na produção de saberes e, portanto, deve ser estimulado a refletir criticamente sobre sua atuação, seu contexto e os desafios que enfrenta. Além disso, como destaca Nóvoa (1992), é na formação que se constrói a identidade profissional, sendo indispensável que ela esteja articulada às condições reais do trabalho e às especificidades dos sujeitos com os quais se atua.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender de que forma o processo formativo contribui para a transformação das práticas desses profissionais, sobretudo no que diz respeito ao planejamento das ações, à mediação das relações com as famílias e à ressignificação da própria atuação, aspectos centrais para uma atuação educativa significativa e contextualizada. A análise dessas transformações requer, portanto, uma abordagem metodológica que permita acessar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática, como propõe Bardin (2011), ao afirmar que a análise de conteúdo busca não apenas descrever, mas interpretar as falas, revelando dimensões subjetivas e simbólicas do discurso.

Em resposta, obtivemos os seguintes depoimentos:

Aperfeiçoei muito a minha prática profissional, porque consegui enriquecer meu

vocabulário, ampliar minha bagagem e fortalecer minha experiência. A formação foi essencial para mim. O conhecimento transforma a vida da gente, amplia o olhar e abre a mente. Então, participar dessas formações foi muito gratificante, pois, por meio delas, pude contribuir de forma mais efetiva com o principal foco do Padin, que é o fortalecimento dos vínculos entre as crianças e suas famílias. (ADI E)

Eu acho que uma habilidade muito importante que eu desenvolvi, não só para as visitas, mas também para a minha vida pessoal e profissional, foi a questão da escuta, de saber escutar de verdade. (ADI D)

A partir do momento em que participamos das formações, passamos a fazer um mapeamento das situações vividas pelas famílias. O planejamento se tornou algo fundamental para nos organizarmos melhor. Isso foi muito importante, principalmente diante dos desafios que enfrentamos no município, como no período de chuvas, quando as estradas ficam em más condições. Mesmo assim, com organização e planejamento, conseguimos fazer o programa acontecer de forma bem ativa. (ADI A)

Por fim, a formação que promove mudanças na organização do trabalho e no planejamento das ações, como indicam os ADIs, está alinhada à concepção de Ibernón (2010) sobre a formação como um espaço de problematização e reconstrução da prática. Para o autor, é fundamental que a formação se conecte com os desafios concretos da profissão, promovendo a reflexão crítica e o aprimoramento das ações. Assim, ao relatarem que passaram a planejar de forma mais sistemática e alinhada às necessidades das crianças e suas famílias, os ADIs demonstram que o processo formativo foi capaz de gerar impactos reais na qualidade das intervenções realizadas, fortalecendo o caráter formativo-reflexivo defendido por Ibernón.

Quadro 12 – Síntese de Codificação e Categorização

Categorias Temáticas	Fala das ADIs
Organização e qualidade das formações	<i>“As formações contribuíram para a nossa atuação nas visitas. A formadora era excelente, repassava os conteúdos de maneira leve e prática.” (ADI A)</i> <i>·“As formações são bem estruturadas, com temas organizados [...] e metodologia lúdica para transmitir as temáticas às famílias.” (ADI G)</i>
Relação entre teoria e prática	<i>“Os momentos teóricos, práticos e estudos de caso fortaleceram a prática nas visitas domiciliares. O que a gente aprendia lá, a gente levava direto para o trabalho com as famílias.” (ADI A)</i>

	<i>“As formações do Padim promovem integração entre teoria e realidade local, utilizando metodologias participativas. A escuta ativa e o compartilhamento de experiências são pilares para intervenções significativas.” (ADI C)</i>
Aplicabilidade dos conteúdos formativos nas realidades familiares	<i>“Trabalhamos alimentação saudável, direitos da criança, violência doméstica, brincadeiras. Teve uma comunidade em que apliquei a temática da alimentação saudável e foi muito bom. Eu sabia que a realidade daquelas famílias era precária quanto à alimentação.” (ADI F)</i> <i>“Fizemos um mapeamento das situações das famílias [...] nos adaptamos até no período de inverno, quando as estradas ficam ruins. Uso estratégias criativas nas visitas, como brincadeiras para envolver as crianças e as famílias.” (ADI B)</i> <i>“As formações eram muito acolhedoras [...] com temáticas alinhadas à nossa realidade. Teve um estudo de caso sobre direitos das crianças que me marcou [...] ajudou a ter mais embasamento para orientar as famílias. A temática sobre arte e uso de plantas na zona rural foi incrível [...] Usamos recursos locais para atividades com as famílias.” (ADI E)</i>
Aplicabilidade dos conteúdos formativos nas realidades familiares	<i>“Por exemplo, se percebêssemos situações de violência doméstica, pensávamos em como trabalhar aquele tema com cuidado, talvez por meio de uma palestra. Tudo era planejado para atender às necessidades reais das famílias.” (ADI C)</i>
Apropriação do conhecimento e motivação para atuar	<i>“As formações nos davam segurança de aprender para repassar. A gente saía das formações com vontade de aplicar com as famílias.” (ADI D)</i> <i>“Aperfeiçoei minha prática profissional [...] me tornei mais organizada e competente.” (ADI E)</i>

Habilidades desenvolvidas para o trabalho e para vida	<i>Aprendi a resolver problemas, a partilhar, a acolher. Tudo isso fortaleceu muito a minha atuação.” (ADI C)</i> <i>“Desenvolvi a habilidade da escuta ativa [...] escutar é diferente de ouvir, é entender o que está por trás das palavras.” (ADI D)</i> <i>[...] “Me tornei mais organizada e competente.” (ADI E)</i>
---	---

Fonte: elaborado pela autora com base na coleta, 2025

Portanto, é possível afirmar que os encontros formativos do Padin têm cumprido um papel central na potencialização da prática dos ADIs, ao promoverem uma formação contínua que articula teoria, prática e reflexão sobre o contexto. As falas das participantes evidenciam que os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas repercutem diretamente na qualidade das visitas domiciliares, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos familiares e o desenvolvimento integral das crianças.

Essa constatação vai ao encontro da perspectiva de Oliveira-Formosinho (2009), que destaca a importância da formação centrada na prática como condição para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, com impactos reais na construção de contextos educativos mais significativos e afetivos. Assim, os encontros formativos do Padin não apenas capacitam tecnicamente os ADIs, mas também promovem a constituição de sujeitos reflexivos, sensíveis e comprometidos com a transformação social no território em que atuam. Nas palavras do autor, “A formação contínua deve ser entendida como um processo dinâmico de construção de saberes profissionais, enraizado na prática, na reflexão e na colaboração entre pares, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional do educador.”(Oliveira-Formosinho, 2009, p. 87)

Ao analisarmos as contribuições desses encontros formativos, conforme propôs o objetivo específico desta pesquisa, constata-se que eles exercem um papel potencializador da prática dos ADIs, promovendo não apenas a melhoria das ações pedagógicas, mas também a ampliação do compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e o fortalecimento dos vínculos familiares. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser apenas um instrumento de capacitação técnica e se consolida como um espaço de construção coletiva de saberes, de valorização da experiência e de transformação da prática educativa.

5.3 Desafios enfrentados pelos ADIs

A atuação das ADIs no Padin envolve não apenas o domínio de saberes técnicos e pedagógicos, mas também o enfrentamento cotidiano de múltiplos desafios, especialmente no contexto das visitas domiciliares. Essa estratégia de intervenção, prevista no escopo do Programa, é reconhecida por sua potência em promover o desenvolvimento infantil de forma contextualizada e integrada à realidade das famílias (Brasil, 2013). Contudo, sua efetivação exige que os profissionais estejam preparados para lidar com situações diversas, nem sempre previstas em protocolos ou manuais.

Como revelam os depoimentos das entrevistadas, um dos principais obstáculos enfrentados diz respeito à conquista da confiança das famílias, etapa fundamental para o estabelecimento de um vínculo que possibilite uma escuta sensível e a construção de ações significativas. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que toda prática educativa comprometida com a transformação social exige uma postura dialógica, baseada no respeito ao saber do outro e na construção coletiva do conhecimento. Nas visitas domiciliares, esse princípio se materializa na relação horizontal entre ADI e família, o que requer tempo, empatia e coerência entre discurso e prática.

Outro desafio identificado refere-se à resistência cultural à mudança de determinadas práticas parentais. Muitas vezes, as ADIs se deparam com hábitos consolidados, que não dialogam com as orientações do programa, o que exige habilidades de mediação e compreensão cultural. Nesse sentido, Vygotsky (1998) ressalta que o desenvolvimento da criança é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais nas quais ela está inserida. Assim, qualquer processo de orientação ou intervenção junto às famílias precisa considerar os significados construídos socialmente, respeitando os modos de vida e práticas locais, para que a mediação pedagógica possa, de fato, gerar aprendizagens significativas e transformações possíveis no contexto familiar.

Além disso, a precariedade das condições de acesso às comunidades, especialmente em períodos de chuvas intensas ou calor extremo, foi amplamente mencionada pelas entrevistadas. Essa dimensão logística, embora muitas vezes invisibilizada nas análises, interfere diretamente na qualidade e na continuidade das ações, como lembra Cotta (2006), ao discutir a importância da infraestrutura e do planejamento territorial para a efetividade das políticas públicas no campo da saúde e da educação.

Por fim, destaca-se ainda a complexidade social de algumas realidades familiares, como situações de vulnerabilidade, violência ou desestruturação. Nesses casos, o papel da

ADI ultrapassa a função técnica e assume contornos ético-humanos, exigindo preparo emocional e respaldo institucional acionando um trabalho de intersetorialidade. Segundo Campos e Faria (2004), o trabalho com famílias em vulnerabilidade demanda do profissional não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade, escuta qualificada e capacidade de estabelecer redes de apoio e proteção social.

Como podemos verificar nas respostas coletadas:

Dificuldade para mim, porque algumas famílias têm resistência em mudar alguns costumes que elas possuem. (ADI B)

Um dos principais desafios no dia a dia foi conquistar a confiança das famílias. Sempre falamos sobre isso nos nossos encontros e planejamentos. Para realizar uma visita domiciliar, é preciso primeiro criar vínculos, e esses vínculos só aparecem quando há confiança. (ADI E)

Também foi um desafio fazer com que as famílias entendessem que o nosso trabalho não era assistencialista. Muitas vezes, elas perguntavam: “O que eu vou ganhar com isso? Vai ter alguma cesta básica?” E aí a gente explicava que estávamos ali para levar informação, apoiar o desenvolvimento das crianças e ajudar nas dúvidas do dia a dia. Aos poucos, com paciência e diálogo, conseguimos conquistar a confiança das famílias. (ADI C)

Diante desses desafios relatados, torna-se fundamental refletir sobre como a proposta formativa do Padin tem contribuído para o enfrentamento dessas situações e quais aspectos ainda demandam aperfeiçoamento. Os dados analisados revelam que a formação oferecida aos ADIs tem potencializado práticas mais sensíveis, fundamentadas na escuta ativa, no respeito às especificidades culturais das famílias e na valorização dos saberes locais. A ênfase em metodologias dialógicas e contextualizadas, como os estudos de caso e as rodas de conversa, tem se mostrado uma estratégia potente para o desenvolvimento de competências relacionais e éticas.

No entanto, as falas também evidenciam que a formação, por vezes, ainda não dá conta da complexidade do território e da diversidade de situações enfrentadas, especialmente no que se refere à mediação cultural, ao enfrentamento da vulnerabilidade social e à atuação intersetorial. Essa lacuna aponta para a necessidade de um investimento contínuo na qualificação da proposta formativa, com inclusão de temas como práticas colaborativas com a rede de proteção, gestão emocional, resolução de conflitos e estratégias de sensibilização das famílias.

Como destaca Oliveira-Formosinho (2009, p.94), “a formação profissional em contextos complexos deve ser orientada para o desenvolvimento de saberes éticos, práticos e relacionais, que deem conta da imprevisibilidade da ação educativa e favoreçam a construção

de respostas contextualizadas e transformadoras”. Nessa direção, o aperfeiçoamento da formação no âmbito do Padin deve considerar não apenas os conteúdos técnicos, mas, sobretudo, os desafios cotidianos vivenciados pelas ADIs, a fim de fortalecê-las como sujeitos reflexivos, críticos e comprometidos com a transformação social em seus territórios de atuação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da coleta de dados, realizada em consonância com os pressupostos de Bardin (2011), permitiu traçar um panorama significativo sobre a formação continuada das Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs) no âmbito do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (Padin), no município de Itapiúna-CE, entre os anos de 2017 a 2024. As seções anteriores desta pesquisa que trataram da fundamentação teórica, da contextualização da política pública, da metodologia e da análise dos dados – permitiram compreender as múltiplas dimensões que envolvem a formação desses profissionais. Inicialmente, a fundamentação teórica possibilitou estabelecer um diálogo entre os conceitos de avaliação de políticas públicas, desenvolvimento infantil e formação continuada de professores, com destaque para os aportes de Rodrigues (2008), Gussi (2016), Piaget (1990; 2017), Vygotsky (1988; 2007), Wallon (1985; 1989), entre outros.

Em seguida, a contextualização da política pública evidenciou a trajetória do Programa enquanto ação estruturante da Política Mais Infância Ceará, com foco na formação das ADIs como mediadoras entre as orientações do Programa e as realidades familiares. O percurso metodológico, sustentado pela Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008) e pela análise de conteúdo de Bardin (2011), orientou a coleta e o tratamento dos dados, com ênfase na escuta qualificada das ADIs e na análise documental. Por fim, a análise dos dados, organizada em quatro tópicos principais, trouxe à tona os aspectos relacionados à identidade profissional das ADIs, à estrutura e ao desenvolvimento da formação, às contribuições dos encontros formativos e aos desafios enfrentados na prática cotidiana, compondo um panorama analítico consistente sobre a efetividade e os limites da formação continuada no âmbito do Padin.

Seguindo a metodologia de **Avaliação em Profundidade**, conforme descrita por Rodrigues (2008), a pesquisa foi estruturada com base em quatro eixos avaliativos que orientaram a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

1. Análise de conteúdo do programa

A primeira etapa da avaliação envolveu o exame dos documentos oficiais que estruturam o PADIN, como as leis estaduais, os manuais de formação, os cadernos pedagógicos, os relatórios técnicos e os materiais produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Esta análise possibilitou compreender as diretrizes, os objetivos, os conteúdos formativos e as metodologias propostas para a atuação dos ADIs. O estudo revelou a existência de uma fundamentação teórica consistente, ancorada em princípios da

educação infantil, da intersetorialidade e do desenvolvimento integral da criança. No entanto, identificaram-se lacunas na adaptação dos conteúdos para a realidade local, evidenciando a necessidade de maior contextualização nas formações.

2. Análise de contexto da formulação da política

Neste eixo foi realizada uma investigação sobre o momento político e as condições socioeconômicas que deram origem à Política Mais Infância Ceará e, por consequência, ao PADIN. A análise documental, aliada aos dados socioeconômicos do município de Itapiúna, permitiu identificar que o programa foi uma resposta estatal às elevadas taxas de pobreza infantil e à baixa cobertura de atendimento institucional à primeira infância. A pesquisa destacou o papel estratégico do Governo do Estado do Ceará na priorização da infância, especialmente a partir da sanção da **Lei nº 17.380/2021**, que transformou o Mais Infância Ceará em política pública permanente.

3. Trajetória institucional do programa

A terceira dimensão da avaliação buscou acompanhar a trajetória da implementação do PADIN no município de Itapiúna, com ênfase nos processos formativos destinados aos ADIs. A partir da análise de documentos institucionais, registros de campo e, principalmente, das entrevistas com as profissionais que atuam desde a implantação do programa, foi possível traçar um panorama da evolução da formação continuada. A pesquisa revelou que, ao longo dos anos, ocorreram mudanças significativas na estrutura dos encontros formativos, na abordagem dos conteúdos e na metodologia de acompanhamento das ADIs. As participantes relataram avanços na clareza das orientações pedagógicas, mas apontaram a necessidade de maior acompanhamento prático e de formações mais contextualizadas às especificidades locais.

4. Espectro temporal e territorial

Por fim, o eixo temporal e territorial possibilitou analisar o alcance e a permanência das ações formativas no contexto específico de Itapiúna. A pesquisa considerou o período de 2017 a 2024, contemplando o percurso da formação das ADIs desde o início da implementação do PADIN no município até os dias atuais. Ao situar os dados no território de Itapiúna, a avaliação destacou as particularidades locais, como a baixa rotatividade das ADIs e o perfil socioeconômico das famílias atendidas. Essa dimensão temporal e territorial permitiu compreender como os fatores geográficos, culturais e sociais influenciam a efetividade da formação e da atuação das agentes.

Além da análise estruturada a partir dos eixos metodológicos, a pesquisa reforçou a importância das políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Programas como o Padin

são instrumentos essenciais para a garantia dos direitos das crianças, especialmente em territórios marcados pela vulnerabilidade social. A formação das ADIs emerge como um elo fundamental entre as políticas públicas e as famílias atendidas, sendo uma estratégia de promoção da parentalidade positiva e do desenvolvimento integral infantil.

Ao confrontar os dados empíricos com os objetivos propostos, emergiram importantes considerações acerca da estrutura, das percepções e dos impactos da proposta formativa, bem como dos desafios enfrentados por esses profissionais em seu cotidiano. Em relação ao primeiro objetivo específico, que visava verificar como ocorre a proposta de formação dos ADIs desenvolvida pelo Programa, constatou-se que a formação se configura como um processo contínuo, permeado por encontros presenciais e virtuais, conduzidos por formadores regionais e assessorias técnicas. A abordagem pedagógica privilegia a articulação entre teoria e prática, a socialização de experiências e a utilização de materiais orientadores, em consonância com as perspectivas de Imbernón (2010) e Nóvoa (1992) sobre a formação reflexiva e contextualizada.

No que concerne ao segundo objetivo específico, que buscava analisar as contribuições dos encontros formativos como ação potencializadora da prática das ADIs durante as visitas domiciliares, com foco na promoção do desenvolvimento integral das crianças, as falas das ADIs revelaram um reconhecimento da importância da formação para o enriquecimento de seu repertório teórico-prático. A valorização dos estudos de caso, a troca de experiências e a aplicabilidade dos conteúdos abordados nas realidades familiares demonstram o potencial dos encontros formativos em qualificar a intervenção das ADIs, fortalecendo o vínculo com as famílias e a promoção do desenvolvimento infantil, conforme preconiza Oliveira-Formosinho (2009).

No entanto, ao abordar o terceiro objetivo específico, que visava identificar as potencialidades e fragilidades da proposta formativa com vista ao aperfeiçoamento das visitas domiciliares, a análise evidenciou tanto os avanços quanto as lacunas existentes. As ADIs reconhecem a organização e a relevância dos temas abordados, bem como o impacto positivo da formação em suas práticas, como o desenvolvimento da escuta ativa e a melhoria no planejamento das ações. Contudo, apontam para a necessidade de maior aprofundamento em temáticas específicas, como inclusão, acompanhamento de famílias em vulnerabilidade e estratégias intersetoriais, o que ecoa a perspectiva de Tardif (2002) sobre a importância de uma formação docente articulada à complexidade da realidade.

Ademais, destaca-se a análise dos principais desafios enfrentados pelas ADIs, como a conquista da confiança das famílias, a resistência cultural a novas práticas, as

dificuldades de acesso geográfico e a complexidade social de algumas realidades, o que demonstra a urgência de um olhar mais atento da proposta formativa para essas questões. Embora a formação tenha contribuído para o desenvolvimento de práticas mais sensíveis e dialógicas, a complexidade do território e a diversidade de situações demandam um investimento contínuo no aperfeiçoamento da formação, incorporando temas que fortaleçam a atuação das ADIs como mediadoras culturais, agentes de proteção e articuladoras de redes de apoio, em consonância com as reflexões de Campos e Faria (2004).

Ao refletir sobre o cenário das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, evidencia-se a relevância de iniciativas como o PADIN, especialmente no contexto da política estadual Mais Infância Ceará. Programas dessa natureza assumem papel fundamental na garantia do direito ao desenvolvimento integral da criança, assegurado em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). No Brasil, marcos legais, como o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), reforçam a importância de ações intersetoriais e territorializadas que promovam o bem-estar infantil. Nesse sentido, avaliar a formação das ADIs significa contribuir para o aprimoramento das políticas de primeira infância, reconhecendo esses profissionais como agentes essenciais na mediação entre as políticas públicas e as famílias beneficiárias.

Os resultados desta pesquisa apontaram que, apesar dos avanços na qualificação das ADIs, ainda persistem desafios relacionados à complexidade dos conteúdos formativos, à ausência de acompanhamento prático sistemático e às dificuldades de assimilação e aplicação das orientações recebidas. As entrevistas revelaram que as agentes reconhecem o valor das formações, mas destacam a necessidade de aprofundamento em temas como inclusão, vulnerabilidade social e práticas de intervenção com famílias em situação de risco. Também ficou evidenciado que os encontros formativos têm contribuído para o desenvolvimento de novas competências profissionais, mas demandam um olhar mais atento às especificidades locais.

Do ponto de vista da pesquisadora, o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará foi determinante para o amadurecimento teórico e metodológico necessário à realização deste trabalho. A formação acadêmica oferecida pelo programa ampliou a capacidade crítica da autora, proporcionando um olhar mais analítico sobre a implementação e os efeitos das políticas públicas. A experiência de pesquisa permitiu aprimorar conhecimentos sobre metodologias avaliativas, especialmente a

Avaliação em Profundidade, o que certamente contribuirá para futuras análises no campo da educação infantil.

Profissionalmente, o mestrado trouxe impactos significativos. A pesquisadora passou a adotar uma postura mais reflexiva nas atividades de formação continuada que realiza com as ADIs e supervisores. Houve uma ampliação na capacidade de planejar, acompanhar e avaliar ações formativas, considerando os múltiplos contextos que influenciam a execução das políticas públicas. A compreensão ampliada sobre os processos de formulação, implementação e avaliação de políticas reforçou a responsabilidade da autora enquanto formadora e gestora pública.

Do ponto de vista pessoal, a escrita desta dissertação foi um processo de superação e crescimento. Enfrentar os desafios da produção acadêmica fortaleceu habilidades como a resiliência, a organização e a autogestão. A imersão na temática da primeira infância reafirmou o compromisso ético e social da pesquisadora com a defesa dos direitos das crianças e com a promoção de uma educação infantil de qualidade.

Como caminhos futuros, a autora pretende aprofundar os estudos na área de Avaliação de Políticas Públicas, com especial interesse em Avaliações Formativas voltadas para a Educação Infantil. Há o desejo de contribuir, por meio de novas pesquisas e publicações, para o aprimoramento das práticas de formação continuada de profissionais da infância e para o fortalecimento das políticas de atenção integral à criança em situação de vulnerabilidade social.

Diante disso, reafirma-se que a realização deste estudo não apenas atendeu aos objetivos propostos, mas também abriu novas possibilidades de atuação acadêmica e profissional, consolidando-se como um marco na trajetória da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sandra Silva. **Percepções Maternas sobre as Visitas Domiciliárias em um Programa de Fortalecimento da Primeira Infância em Fortaleza, Ceará**. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Mulher) – Faculdade de Medicina, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Rogério. de Andrade.; COUTINHO, Denise. Maria. Barreto. Psicologia do Desenvolvimento: uma subárea da Psicologia ou uma nova ciência? **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12540>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília: DOU, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Casa Civil, 2016.
- CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novais; SOUZA, Tito Eugênio Santos. **Metodologia Científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina: UNIVASF, 2019.
- CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- COTTA, Rosely Magalhães. **Trabalho e saúde no cotidiano das agentes comunitárias de saúde**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- FARIAS FILHO, Milton. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **Políticas públicas para a infância no Brasil – análise do processo de implementação de um novo modelo**. Pelotas: UFGRS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142451/000993298.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- GUSSI, Alcides Fernando. Preocupações e questões da avaliação de políticas públicas: reflexões político-epistemológicas e práticas avaliativas. In: III REUNIÃO DE AVALIAÇÃO TEMAS DA ATUALIDADE: PREOCUPAÇÕES E QUESTÕES DA AVALIAÇÃO, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2014.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; GUSSI, Alcides Fernando. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL EN GOBIERNO, ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS, 8, 2017. **Anais [...]**. Madrid, 2017.

IBERNÓN, Jesús Carlos. **Formar-se na docência**: o pensamento reflexivo na formação docente. Tradução de Pedro Ribeiro Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

KLAMMER, Celso. Rogério. **Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2011. 303 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2011.

KOSHINO, Ila Leão Ayres; MARTINS, João Batista. Questões do desenvolvimento infantil em Vigotski e seus desdobramentos para educação. *In*: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/30667670/Quest%C3%B5es_do_developmento_infantil_em_vigotski_e_seus_desdobramentos_para_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 25 jul. 2024.

LEAL, Palhares Willany. **Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de Professores**: o habitus professoral na UNITINS. 2013. 254f. Tese (DOCTORADO). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

CEARÁ. **Lei Ordinária nº 17.380, de 5 de Janeiro de 2021**. Consolida e atualiza a legislação do Programa Mais Infância Ceará, para a superação da extrema pobreza e a promoção do desenvolvimento infantil. Ceará: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17380-2021-ceara-acresce-dispositivo-a-lei-n-17380-de-5-de-janeiro-de-2021-que-consolida-e-atualiza-a-legislacao-do-programa-mais-infancia-ceara-para-a-superacao-da-extrema-pobreza-e-a-promocao-do-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 26 dez. 2021.

CEARÁ. **Lei Ordinária Nº 17.437, de 5 de Abril de 2021**. Acresce dispositivo à lei nº 17.380, de 5 de janeiro de 2021, que consolida e atualiza a legislação do Programa Mais Infância Ceará, para a superação da extrema pobreza e a promoção do desenvolvimento infantil. Ceará: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17437-2021-ceara-acresce-dispositivo-a-lei-n-17380-de-5-de-janeiro-de-2021-que-consolida-e-atualiza-a-legislacao-do-programa-mais-infancia-ceara-para-a-superacao-da-extrema-pobreza-e-a-promocao-do-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 26 dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73301999000300013>. Acesso em: 26 dez. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria. Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, em 10 de dezembro de 1948. Tradução oficial em português. [S. l.]: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, Amanda de Sousa. **Análise Descritiva dos Programas de Primeira Infância no Ceará e suas Atuações e Cobertura no Estado**. 2022. 55f. Monografia (Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. **A profissionalização da educação de infância: perspectivas internacionais e experiências portuguesas**. Porto: Porto Editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de pandemia de COVID-19 pela OMS**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GUSSI, André F.; OLIVEIRA, Bruno R. de. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica**. **Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83–101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Paris: Pressesuniversitaires de France, 1967.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho Imagem a Representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho Imagem a Representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PINHEIRO, ARISTEU SILVA. **A avaliação de desempenho na superintendência regional de ensino de passos: estratégias para o aprimoramento**. 163f. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas

Gerais, 2018.

PRECOMA, Eliane. Alves, MACHADO, Evelcy. Monteiro e SÁ, Ricardo. Antunes. de. Pedagogia Complexa e Pedagogia Social: Tecendo Aproximações. **Revista Plurais**, [s.l.], v. 7, n. 1, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de Políticas Públicas Sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [s.l.], v. 7, p. 7–16, 2008.

SANTOS, Taís Wojciechowski. A Complexidade nos Processos Formativos de Professores em Tecnologias e Mídias Digitais. In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

SCHNEIDER, Alessandra.; RAMIRES, Vera. Regina. **Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública**. Brasília: DF, 2007.

SOUZA, Elineia Pereira de Souza; CARNEIRO, Evaneida Soares Carneiro; SANTOS, Juliana Alves dos. Programa de apoio ao desenvolvimento infantil – padin e o desenvolvimento infantil: tecendo os fios da infância. In: IX CONEDU, 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99733>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jaques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para uma pesquisa qualitativa em educação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 4, p. 1-21, 2024. Disponível: <https://doi.org/10.159/SciELOPreprints.7697>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VYGOTSKY, Levy. Semyonovich. Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Levy. Semenovitch. **A mente na sociedade: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Levy. Semyonovich. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Levy. Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Trad. Ana Raboça. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **As Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

YIN, Robert. Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert. Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, Mary. Eming. **Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano, investindo no futuro de nossas crianças**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/do_desenvolvimento_da_primeira_inf_ncia_ao_desenvo. Acesso em: 02 fev. 2022.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tópico 1: Identificação e Experiência Profissional.

1. Qual é a sua formação acadêmica e experiência profissional antes de atuar no PADIN?
2. Há quanto tempo você atua como Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI)?
3. O que motivou você a escolher essa função?
4. Quais são, na sua visão, as principais responsabilidades de uma ADI no contexto do desenvolvimento infantil?

Tópico 2: Estrutura e Desenvolvimento da Formação dos ADIs.

1. Como você descreveria a estrutura das formações que participam no âmbito do Programa?
2. Os temas desenvolvidos nas formações atendem às demandas e desafios do trabalho como ADI?
3. De que maneira os momentos teóricos, práticos e os estudos de caso abordados para sua compreensão do conteúdo fortalecem sua prática durante as visitas domiciliares?

Tópico 3: Contribuições do Processo Formativo na Atuação dos ADIs

1. Quais habilidades ou conhecimentos você acredita ter desenvolvido graças às formações oferecidas?
2. De que forma o processo formativo impacta no planejamento das ações a serem realizadas com as famílias?
3. Você percebe mudanças no seu trabalho em decorrência das formações? Se sim, você pode dar exemplos.

Tópico 4: Desafios Enfrentados na Atuação dos ADIs

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta no dia a dia como a ADI?
2. Existe alguma dificuldade específica no processo de visitas domiciliares ou na interação com as famílias atendidas?