

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

SOFIA BRUNORO LEOPOLDINO

DO BRASIL À ALEMANHA: UMA VIAGEM PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITÓRIA

2026

SOFIA BRUNORO LEOPOLDINO

DO BRASIL À ALEMANHA: UMA VIAGEM PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física. Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA
2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua presença constante em minha vida, por fortalecer minha fé e conduzir meus passos ao longo de toda essa trajetória acadêmica e pessoal. Foi por meio dessa confiança que encontrei coragem para encarar o intercâmbio e depois retornar ao Brasil para concluir o ciclo da graduação. Agradeço também a Mãe e Rainha, a Nossa Senhora, que jamais desampara os teus filhos e sempre os carrega debaixo do teu manto sagrado. Neles renovo diariamente minhas forças para enfrentar cada desafio e chegar até a conclusão deste trabalho.

À minha família, base essencial da minha vida, deixo minha profunda gratidão. Em especial, à minha mãe, que sempre foi fonte de inspiração, tanto na fé quanto na profissão. Uma professora de Educação Física, agora aposentada, apaixonada pela escola e pelo que faz, comprometida com seus deveres e obrigações na luta por uma educação pública de qualidade. Obrigada por me apresentar a Educação Física. Seu exemplo, apoio incondicional e dedicação foram fundamentais para que eu alcançasse esta conquista.

Agradeço ao meu orientador, pela disponibilidade, pelas orientações cuidadosas e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho, conduzindo o processo com tanta sensibilidade e confiança no meu potencial.

Minha eterna gratidão se estende a família Thoms e a família Fallendorf que sem me conhecer, abriram a porta de suas casas e me acolheram com tanto carinho na Alemanha, oferecendo apoio, cuidado e incentivo durante todo o período de intercâmbio e até hoje se fazem presente por mensagens ou chamadas de vídeo. A família Brückner que na metade do intercâmbio também me acolheu de braços abertos e agora são minha família também. Palavras nunca serão suficientes para expressar a imensa gratidão que tenho por cada um de vocês.

A toda equipe pedagógica do *Kita St. Liborius*, às crianças e às suas famílias, que desde o início me receberam calorosamente rompendo com todo o estereótipo do alemão mais frio e fechado, vocês tornaram essa experiência única, repleta de aprendizados profissionais e humanos que marcaram profundamente a minha trajetória.

Por fim, agradeço aos meus amigos da graduação, que me receberam e acolheram com tanto carinho após o intercâmbio, tornando o processo de retorno mais leve. Vocês foram fundamentais para acabar com o medo e receio que eu tinha, fortalecendo o vínculo de pertencimento dentro do curso. O apoio mútuo e a parceria tornaram essa caminhada mais proveitosa e significativa.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estabelecer um diálogo entre os aspectos que mais marcaram a minha experiência de serviço voluntário na Alemanha, no âmbito do programa *Weltwärts*, em interface com o contexto da Educação Infantil (EI) em Vitória (ES). A investigação fundamenta-se na metodologia autobiográfica e de histórias de vida, compreendendo a trajetória pessoal e formativa da autora como fonte legítima de produção de conhecimento. A partir da vivência de doze meses em um *Kita* na cidade de Paderborn, na Alemanha, analisam-se aspectos que marcaram a experiência educativa, tais como a presença masculina na EI, a organização das turmas multi-idades, a construção da autonomia das crianças por meio das rotinas cotidianas e a concepção dos ambientes temáticos como dispositivos pedagógicos. O estudo evidencia que, embora inseridos em contextos sociais, culturais e políticos distintos, os modelos de EI alemão e capixaba apresentam aproximações significativas no que se refere à valorização do protagonismo infantil, da autonomia e do brincar como eixo central do desenvolvimento. As diferenças observadas relacionam-se principalmente às políticas públicas e à organização institucional. Conclui-se que a experiência intercultural contribuiu de forma decisiva para a construção da identidade docente da autora, ampliando o olhar sobre a EI e reafirmando a escrita autobiográfica como potente ferramenta de formação, reflexão e pesquisa no campo educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pesquisa Autobiográfica; Brasil; Alemanha.

ABSTRACT

This study aims to establish a dialogue between the aspects that most marked my volunteer service experience in Germany, within the framework of the Weltwärts program, in relation to the context of Early Childhood Education (ECE) in Vitória (ES). The research is based on autobiographical and life story methodologies, understanding the author's personal and formative journey as a legitimate source of knowledge production. Drawing from twelve months of experience in a Kita in the city of Paderborn, Germany, it analyzes aspects that shaped the educational experience, such as the presence of men in ECE, the organization of multi-age groups, the development of children's autonomy through daily routines, and the design of themed environments as pedagogical tools. The study shows that, although they are embedded in distinct social, cultural, and political contexts, the German and Espírito Santo early childhood education models have significant similarities regarding the emphasis on children's agency, autonomy, and play as the central axis of development. The differences observed are mainly related to public policies and institutional organization. It is concluded that the intercultural experience decisively contributed to the construction of the author's teaching identity, broadening her perspective on early childhood education and reaffirming autobiographical writing as a powerful tool for training, reflection, and research in the educational field.

Keywords: Early Childhood Education; Autobiographical Research; Brazil; Germany.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa da Alemanha com destaque à cidade de Paderborn.....	10
Imagem 2 - Grade de trabalho semanal e a quantidade de horas.....	12
Imagem 3 – Fachada do Kita onde trabalhei, St. Liborius.....	16
Imagem 4 - Parte da área externa do parquinho (vista central).....	17
Imagem 5 - Parte da área externa do parquinho com mini circuito de arvorismo (vista dos fundos).....	17
Imagem 6 - Parte do lavabo do banheiro do térreo utilizado pelas crianças do grupo arco-íris e do grupo elefante.....	21
Imagem 7 - Sala de dormir para as crianças menores.....	23
Imagem 9 - Turnhalle (ginásio) uma sala ampla e sem móveis e com materiais diversos para brincadeiras mais dinâmicas.....	33

LISTA DE SIGLAS

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Ministério Federal da Família, Idosos, Mulheres e Juventude)

BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Ministério Federal para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

Conesef - Congresso Espírito Santense de Educação Física

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

KifoeG - Kinderförderungsgesetz (Lei Federal de Proteção à Criança)

LDB - Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional

NRW - Nordrhein-Westfalen (Renânia do Norte-Vestfália)

Destatis - Statistische Bundesamt (Escritório Federal de Estatísticas)

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. PERCURSO METODOLÓGICO: O ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO.....	13
3. CONHECENDO O KITA ST. LIBORIUS.....	14
4. PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
5. TURMAS MULTI-IDADES.....	28
6. A ROTINA E OS AMBIENTES TEMÁTICOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS.....	30
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
8. REFERÊNCIAS.....	37

1. INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo contínuo, construído por meio de vivências que ultrapassam os limites da sala de aula e se ampliam nas experiências culturais, sociais e educativas. A oportunidade de conhecer outras realidades pedagógicas, por meio de intercâmbios e demais possibilidades, permite ao futuro professor refletir sobre diferentes concepções de ensino, de práticas pedagógicas, de infância, de aprendizagem e desenvolvimento e de currículo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e sensível do papel da educação na formação humana.

A experiência que fundamenta este estudo, é pessoal e ocorreu por meio do programa de intercâmbio *Weltwärts*¹ (que pode ser compreendido como “para o mundo”), promovido pelo Ministério Federal para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (BMZ), a fim de apoiar os jovens que buscam agir pelo bem do mundo atuando em serviços voluntários.

No meu caso em específico, a instituição responsável pelo intercâmbio, que é parceira e certificada pelo *Weltwärts*, é a *Mundus Eine Welt e.V.*² (Mundus, um único mundo). Como disponível em seu site, a *Mundus* oferece aos jovens a oportunidade de fazer serviços voluntários de desenvolvimento em países parceiros. Os campos de aplicação incluem creches, escolas e serviço social e o objetivo é promover e fortalecer as habilidades interculturais entre os jovens, bem como criar uma consciência sobre o trabalho em parceria e os diferentes contextos globais.

Na Alemanha, o escritório da *Mundus* está situado na cidade de *Paderborn*, Imagem 1, no estado federal da Renânia do Norte-Vestfália (NRW), uma região que possui grande influência da igreja católica em diversos aspectos. Logo, a relação que se estabeleceu no Brasil partiu de uma parceria entre a arquidiocese de *Paderborn* e a Arquidiocese de Vitória, ou seja, a Alemanha seria o único destino possível para os jovens que buscam participar do programa.

¹ **Weltwärts**. Disponível em: <https://www.weltwaerts.de/en/what-is-weltwaerts-volunteers.html>. Acesso em: 16 maio 2025.

² **Mundus Eine Welt e.V.** Disponível em: <https://www.mundus-eine-welt.de/ueber-uns/>. Acesso em: 16 maio 2025.

Imagem 1 - Mapa da Alemanha com destaque à cidade de *Paderborn*.



Fonte: StadtBranche, 2017.

Pelo fato de eu ser católica e possuir um histórico de ação voluntária nas atividades da igreja ao longo de mais de uma década, acabei tendo contato com o projeto em 2019, após receber o convite da secretaria paroquial para ir à Alemanha participar desse serviço voluntário. No entanto, não pude aceitar devido a minha realidade naquele momento. No ano seguinte, a pandemia tornou tudo muito incerto e o programa não foi divulgado abertamente, sendo assim, acabei não indo novamente. Contudo, em 2021 as circunstâncias mudaram.

Em novembro daquele ano, foi publicado o edital 2022/23 para mais uma turma de jovens se inscrever e realizar o processo seletivo, assim eu fiz e fui selecionada. Farei um adendo de que, a primeira vez que fui convidada, eu ainda cursava o Ensino Médio, estava me preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas ainda não havia decidido exatamente qual graduação cursar.

Licenciatura em Educação Física (EF) estava como terceira opção dentre as minhas escolhas, porém, eu não obtive pontuação suficiente para Publicidade e Propaganda, que seria a minha segunda escolha, e Artes Cênicas, que foi a minha primeira opção, eu fiquei como suplente. Sendo assim, optei pela licenciatura e foi um fator crucial no

processo do voluntariado, influenciando diretamente no trabalho ao qual eu viria a ser designada.

Nos meses que antecederam a viagem, uma representante alemã da instituição entrou em contato com todos os voluntários selecionados e fez os encaminhamentos necessários, como a data da viagem e as respectivas passagens aéreas, os endereços e as famílias que iriam nos acolher, dentre outras informações importantes.

Em destaque, antes de dizer onde cada um iria atuar como voluntário, foi enviada uma ficha que devia ser preenchida contendo perguntas sobre as nossas áreas de interesse, como mencionada previamente, o trabalho poderia ser realizado em creches, escolas, casa de repouso de idosos, centro de acolhimento e referência para jovens e crianças, dentre outros projetos, fazendo-se assim necessário entender o perfil de cada jovem para designar onde se trabalharia.

Nesse momento, eu já estava com matrícula ativa dentro da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Curso de Licenciatura em Educação Física (EF), o que influenciou de maneira decisiva nas minhas respostas, pois dentre as disciplinas iniciais do curso, muitas abordam a etapa da Educação Infantil (EI). Um ponto importante a ser reforçado é que o serviço voluntário não tem conexão alguma com a universidade, por isso, precisei trancar a minha matrícula por dois semestres, a fim de não ser prejudicada neste ponto da minha formação no Ensino Superior.

E, sem muitas surpresas, mas com grandes expectativas, fui designada a trabalhar em uma creche alemã, *Katholische Kindertageseinrichtung und Familienzentrum St. Liborius - Paderborn* (Creche Católica e Centro Familiar São Liborius), mas comumente chamado apenas de *Kita St. Liborius*.

Já na Alemanha, o primeiro mês foi destinado apenas ao curso intensivo de idioma alemão, que ao final adquire-se o certificado de nível básico A1, e a seminários semanais com uma representante da *Mundus*, para falar sobre a cultura alemã e propor dinâmicas e reflexões para nos enxergarmos dentro deste novo contexto. O curso de alemão foi muito importante para mim, tendo em vista que eu só tinha fluência no inglês e praticamente nada do alemão, e esse seria o meu meio de comunicação mais direto no trabalho com as minhas colegas e com as crianças.

A partir do segundo mês é que de fato iniciei o meu serviço voluntário dentro do *Kita*, com uma carga horária semanal de 39 horas (Imagem 2). Se considerar que o horário de funcionamento era das 7:30 até às 16:30, de segunda a sexta, totalizando 45h/semana, percebe-se que mais da metade do tempo eu estava por lá, o que me permitiu acompanhar integralmente a rotina diária da creche e identificar diferenças e semelhanças com o que eu já havia estudado nas aulas da graduação antes de viajar, aspectos que se concretizaram posteriormente quando retornei ao Brasil e comecei a pesquisar mais sobre o assunto.

Imagem 2 - Grade de trabalho semanal e a quantidade de horas.

in der Regel wird Sofia folgendermaßen arbeiten:

07:30	13:00	07:15	13:00	07:30	13:00	07:30	13:30	07:30	13:00	
13:30	16:30	13:30	16:30	13:45	16:30			13:30	15:30	
	8,50		8,75		8,25		6,00		7,50	39,00

Fonte: Email pessoal, 2022.

A tradução para a frase escrita na imagem é “*Normalmente, Sofia vai trabalhar da seguinte maneira:*”

A partir dessa vivência, este trabalho tem como **objetivo estabelecer um diálogo entre os aspectos que mais marcaram a minha experiência de serviço voluntário na Alemanha, em interface com o contexto da Educação Infantil em Vitória (ES).** Serão analisadas, de forma reflexiva, a presença masculina no âmbito da EI, a organização das turmas multi-idades e por faixa etária, os modos de construção da autonomia das crianças por meio de suas rotinas cotidianas e a concepção dos ambientes temáticos e seus propósitos pedagógicos, tanto na realidade de *Paderborn* quanto na de Vitória.

Para tal, adota-se como abordagem metodológica a pesquisa autobiográfica e de histórias de vida, tomando a trajetória pessoal e profissional da autora como fonte de análise e produção de conhecimento. Tal análise não se orienta por um juízo de valor, mas busca evidenciar que, embora se tratem de contextos sociais, políticos e culturais distintos, é possível identificar aproximações e diferenças significativas, fortemente atravessadas pelas políticas educacionais, pelas concepções de infância e pelas práticas culturais que sustentam a EI em cada contexto.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: O ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

A pesquisa fundamenta-se na metodologia autobiográfica, também denominada método (auto)biográfico e de histórias de vida (Ferrarotti, 1988; Josso, 2004; Nóvoa, 1995, apud Santos e Garms, 2014), a qual reconhece a narrativa de vida como fonte legítima de conhecimento científico, capaz de articular dimensões subjetivas, sociais e históricas da experiência humana. Tal perspectiva tem sido amplamente utilizada na pesquisa educacional, especialmente, nos estudos sobre formação docente e identidade profissional, conforme apontam Medeiros e Aguiar (2018), ao analisarem a consolidação desse método no campo da Educação.

As experiências formativas vividas dentro e fora dos espaços institucionais de ensino são fundamentais para a constituição da identidade profissional e pessoal do educador, uma vez que o processo formativo ultrapassa os limites da escolarização formal e se constrói ao longo da vida (Josso, 2010; Pineau, 2006, apud Santos e Garms, 2014). Dentre as diversas possibilidades metodológicas que valorizam essa dimensão subjetiva do aprender e do ensinar, o texto autobiográfico emerge como uma estratégia potente de investigação e reflexão, permitindo que o sujeito-pesquisador compreenda os sentidos e significados atribuídos às suas próprias vivências, em diálogo com o contexto social e cultural em que se insere (Medeiros; Aguiar, 2018).

Como autora, na condição de participante-pesquisadora, converto meu percurso em objeto de análise, registrando impressões e práticas observadas durante os 12 meses vivenciados no contexto alemão, iniciado em setembro de 2022 e se estendendo até agosto de 2023.

A partir da rememoração e da análise reflexiva dessa trajetória, busco compreender como o encontro com uma nova cultura, língua e prática educativa influenciou a construção do meu olhar profissional sobre a EI e sobre o papel do educador nesse contexto, considerando a autobiografia não apenas como um relato, mas como um dispositivo formativo e investigativo (Ferrarotti, 1988; Medeiros; Aguiar, 2018).

A narrativa se constitui, portanto, como espaço de construção de sentidos, onde memória e experiência se entrelaçam em um movimento contínuo de formação (Josso, 2010, apud Santos e Garms, 2014). O texto autobiográfico permite visibilizar o percurso

vivido, do processo seletivo no Brasil à atuação cotidiana em uma creche católica na cidade de *Paderborn*, e, ao mesmo tempo, instaurar uma leitura crítica sobre as diferenças e aproximações entre as práticas pedagógicas observadas na Alemanha e aquelas presentes na EI de Vitória, conforme defendem os estudos que utilizam histórias de vida como mediação entre o individual e o coletivo (Medeiros; Aguiar, 2018).

Mais do que apenas relatar o que aconteceu, esta escrita busca compreender e dialogar com algumas semelhanças e diferenças entre a EI nos dois países em questão. Conviver com novas formas de ensinar, aprender e se relacionar, e refletir sobre isso, contribuíram para o meu amadurecimento pessoal e profissional, um caminho de (auto)formação. Nesse sentido, a metodologia autobiográfica não se limita a um exercício de lembrança, mas se afirma como instrumento de formação, de autoconhecimento e de produção de saberes pedagógicos situados, reforçando seu caráter heurístico, formativo e científico na pesquisa em Educação (Nóvoa, 1995; Josso, 2010; Aguiar, 2018, apud Santos e Garms, 2014).

3. CONHECENDO O *KITA ST. LIBORIUS*

Na Alemanha, o sistema educacional segue caminhos únicos e um pouco diferente do que eu já conhecia no Brasil. Apesar da oferta de jardins de infância:

A Educação Infantil na Alemanha não faz parte do sistema de educação básica do país, e por esta razão se dá em estabelecimentos próprios não pertencentes às escolas. O acesso à educação infantil, embora não seja obrigatório, é um direito legal de toda a criança a partir de 1 ano de idade, mas por ser opcional, tanto as instituições públicas quanto as privadas são pagas e o valor varia de acordo com a renda familiar, ou seja, o custo não é igual para todos. Os *Kindergarten* são mantidos por templos religiosos, empresas privadas e/ou pelo governo estadual ou municipal. A procura por jardins de infância é tão alta que em algumas cidades é indicado a busca e a reserva de vagas para educação infantil durante a gravidez (Ahrens, 2021, p. 28).

No Brasil, sustentado pela Constituição Federal (CF, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a EI foi definida como a primeira etapa da Educação Básica (Lei 9394/96), sendo obrigatória a oferta de matrícula para crianças a partir dos quatro anos de idade. Entretanto, de zero a três, é um direito que o Estado deve prover (Vitória, 2020).

Por fazer parte do sistema de educação básica, a EI no Brasil é orientada por documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB). O município é a unidade federativa responsável pelo financiamento e funcionamento das instituições de EI, com auxílio de verbas federais, tendo também a liberdade para estabelecer suas próprias diretrizes, como no caso de Vitória por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória.

No que tange a pedagogia adotada pelos jardins de infância, Ahrens (2021) afirma que de acordo com a Seção §22^a do *Kinderförderungsgesetz* (KifoeG - Lei Federal de Proteção à Criança), cabe aos patrocinadores do jardim de infância escolher e implementar um conceito educacional para a instituição, refletindo o seu perfil pedagógico e educacional. No caso do *Kita St. Liborius*, o que eu trabalhei, por ser financiado pela igreja católica, ele adota essa mesma linha, como fica bem claro em seu site ao dizer que “como uma instituição que se sente em casa na comunidade da igreja, é importante para nós aceitar e promover as crianças como criaturas de Deus e como cristãs. Apoiamos e complementamos a educação da fé na família” (Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022).

Tal conceito era facilmente notável no dia a dia, sendo no ambiente das salas por meio das cruzes pregadas nas paredes, ou em momentos de oração antes do almoço e até nos períodos específicos do ano em que se comemora algo pelo calendário da igreja, natal, páscoa, festividade de santos, entre outros. Contudo, independente da religião, qualquer criança poderia ser matriculada a depender da disponibilidade de vagas.

A CF de 1988 consolidou o Estado como laico, logo toda e qualquer instituição pública deve seguir a mesma linha, como é o caso das escolas públicas no Brasil. Nas instituições privadas a regra não se aplica.

No âmbito da concepção da infância na Alemanha, Ahrens elucida que:

O documento “Kinder haben Rechte: ‘Übereinkommen über die Rechte des Kindes’ da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989, enxerga a criança como sujeito central, como personalidade autônoma que, de acordo com sua maturidade, tem o direito de perceber seus interesses (Ahrens, 2021, p. 28).

O DCNEI conceitua e entende a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010. p. 12).

Do ponto de vista pedagógico, a criança alemã é concebida como o centro do processo educativo, tendo suas necessidades e interesses respeitados em uma abordagem pedagógica integral, sem foco no ensino formal. As educadoras não destinavam tempo para ensinar as crianças a ler, escrever ou contar de modo escolarizado, mas poderia acontecer brevemente no meio de uma brincadeira ou caso a criança perguntasse.

O desenvolvimento infantil é acompanhado de forma indireta, por meio da observação e da documentação realizadas pelas educadoras, com o objetivo de promover o crescimento individual e holístico da criança (Ahrens, 2021). Em concordância, o Brasil também não adota um caráter de progressão escolar para as avaliações, mas sim de acompanhamento do desenvolvimento da criança adotando ela como a figura central do processo.

O prédio da creche em que realizei o meu voluntariado era grande e bem amplo, incluindo: térreo, dois andares acima, um subsolo e área externa com parquinho, como é possível perceber nas Imagens 3, 4 e 5:

Imagem 3 – Fachada do *Kita* onde trabalhei, *St. Liborius*.



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

Imagem 4 - Parte da área externa do parquinho (vista central)



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

Imagem 5 - Parte da área externa do parquinho com mini circuito de arvorismo (vista dos fundos)



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

Logo que cheguei, minha chefe me recebeu e levou para conhecer as dependências do *Kita*, bem como as minhas colegas de trabalho e as crianças. Neste momento, me chamou a atenção o fato de todas as educadoras serem mulheres e o único homem que trabalhava na instituição era um senhor encarregado de construir e fazer reparos por lá, tanto que ele nem ia todos os dias, mas sim uma vez a cada uma ou duas semanas.

A creche era dividida por grupos multi-idades e isso ficou nítido quando entrei em um deles. Observei uma criança maior, que aparentava ter entre 5-6 anos, brincando com outra que tinha uma chupeta na boca e tamanho relativamente inferior, não passando dos 3 anos de idade. Acostumada com a ideia de ver as crianças separadas por faixa etária próximas e iguais, achei curioso e decidi perguntar, foi então que me explicaram que lá havia um grupo para as crianças de 0-2 anos e os outros três grupos com crianças de 3-6 anos convivendo diariamente. Eu só conseguia me perguntar “Como isso funciona na prática?”

Já trabalhando ativamente, fui reparando como a rotina das crianças se aproximava e distanciava do que eu tinha como referência em Vitória. Ela se efetivava da seguinte maneira:

- Ao chegar, os pais conduziam a criança até o corredor, onde cada uma possuía uma caixa individual, identificada por seu nome e por um símbolo (sol, lua, boneca, carrinho, bota de neve, barco, bola, entre outros). É ali que elas trocavam os calçados da rua pelas pantufas e guardavam as vestimentas que não seriam necessárias durante o período em sala;
- Em seguida, os pais acompanhavam o filho até a porta do grupo, onde, obrigatoriamente, uma das educadoras fazia o acolhimento. Nesse breve encontro, as educadoras perguntavam como a criança havia dormido durante a noite ou se houve algum acontecimento que pudesse se refletir em seu comportamento ao longo do dia. Da mesma forma, poderiam compartilhar com os pais alguma observação recente que tenha chamado sua atenção;
- Assim que chegavam, as crianças tinham liberdade para escolher se iriam brincar ou se preferiam iniciar o dia tomando café da manhã (este deveria ser preparado pela família, pois a creche não oferecia). Caso optassem por brincar, as educadoras controlavam para que todas as crianças se alimentassem até as 9h.

Se esse momento se estendesse para além do horário, a educadora intervia com tranquilidade, explicando a importância da refeição matinal e, pouco a pouco, convencendo a criança a comer;

- Para esse momento, cada uma deveria obrigatoriamente se dirigir ao corredor, onde ficam seus pertences, buscar a mochila e levá-la até a sala. De forma autônoma, pegam um dos pratinhos dispostos no carrinho, escolhem um lugar à mesa e se sentam. A mochila deveria ser pendurada no encosto da cadeira; em seguida, retiram o lanche da lancheira e o colocam sobre o prato, assim como a sua garrafinha de água trazida de casa. Os recipientes vazios são novamente guardados na mochila, garantindo que a mesa permaneça organizada e que todas tenham espaço para se sentar juntas;
- Ao terminar a refeição, ou quando já se sentiam satisfeitas, as crianças separavam os resíduos e deveriam descartar corretamente nos recipientes cinza (lixo comum) ou verde (lixo orgânico). Caso errassem, seriam orientadas a refazer o descarte da maneira adequada. Depois disso, colocavam os pratos sujos em uma pilha separada dos limpos, também no carrinho, e levavam suas mochilas de volta aos seus lugares no corredor, podendo então retornar às brincadeiras;
- Para qualquer deslocamento, seja para ir ao banheiro, buscar ou guardar mochilas, as crianças eram orientadas a sempre avisar uma das educadoras. Em hipótese alguma poderiam sair sem comunicar um adulto;
- Grande parte do dia acontecia dentro da sala, onde as crianças tinham liberdade para explorar os diferentes cantos de acordo com seus interesses. Dependendo do espaço, até três crianças poderiam brincar juntas. Caso outra desejasse se juntar e o espaço já estivesse ocupado, um cronômetro era programado, entre 15 a 20 minutos, para que tocasse com um som alto, sinalizando o momento do revezamento;
- Em situações de conflitos verbais ou até de brigas físicas, as educadoras dialogavam com as crianças, buscando compreender e solucionar o impasse. No meu caso, essa não era uma tarefa que me cabia diretamente, sobretudo pelo meu conhecimento ainda limitado do idioma. No entanto, por estar sempre próxima, brincando e observando, fui ganhando a confiança necessária para, em

- alguns momentos, intervir e mediar pequenas situações ou então relatar o ocorrido às educadoras, explicando o contexto para que elas pudessem agir;
- Por volta das 11h30, às educadoras tocavam um pequeno sino e cantavam juntas a seguinte música em alemão “1, 2, 3, das Spielen ist vorbei. Alle Kinder, groß und klein, räumen jetzt das Spielzeug ein” (“Um, dois, três, a brincadeira acabou. Todas as crianças, grandes e pequenas, agora vão guardar os brinquedos”);
 - A mensagem era clara. Todas cantavam juntas e já sabiam exatamente o que precisava ser feito. Eu podia auxiliar, mas nunca guardar por elas. Com tudo organizado, as crianças se dirigiam ao *Nebenraum*, a sala ao lado, onde ficavam os colchões e os blocos de EVA. Ali, sentadas em roda, acontecia o *Morgenkreis*, a roda da manhã;
 - Esse era o momento em que algum tema era trabalhado, variando conforme a época do ano. Natal, outono, verão, dia dos avós, os dias da semana, todos esses temas eram explorados por meio de músicas ou histórias. Muitas vezes, as canções vinham acompanhadas de pequenas coreografias, ora apenas com gestos das mãos, ora envolvendo o corpo todo, além do uso de instrumentos, como chocalhos e sinos;
 - As educadoras combinavam previamente o tema e a canção que seria trabalhada, e era comum que a mesma música fosse repetida ao longo de toda a semana, até que todas as crianças aprendessem a letra e os gestos. Em alguns dias, não havia um tema específico, e o momento era dedicado a uma brincadeira em grupo, escolhida pelas próprias crianças;
 - Encerrada a roda da manhã, as educadoras orientavam as crianças a se trocar para brincar na área externa. Cada uma já sabia que precisava tirar as pantufas e se vestir de acordo com o clima do dia, mas as educadoras sempre reforçaram quais peças eram essenciais para os dias mais frios, chuvosos, ou até com neve, bem como os mais quentes e ensolarados. Minha função era de orientar ou ajudar quando solicitado, especialmente no caso das crianças menores, mas nunca fazer por elas, a autonomia era constantemente incentivada;

- Com todas prontas, elas seguiam para o jardim e se uniam às crianças dos demais grupos. Muitas tinham irmãos em outras salas e aproveitavam esse espaço para brincar juntas;
- Eu, normalmente, não ia imediatamente para o jardim. Após auxiliá-las na troca de roupa, seguia para a cozinha para separar as louças do almoço: copos pequenos de vidro, pratos de porcelana, garfos e facas pequenos de inox, tigelas de vidro para sobremesa, colheres quando necessário, utensílios para servir a comida e garrafas de água;
- Feito isso, caso as crianças ainda estivessem no jardim, eu também saía para acompanhá-las, podendo brincar junto ou ajudar na supervisão. Muitas vezes, aproveitava esse momento para socializar com crianças de outros grupos;
- Ao meio-dia, todos se reuniam e retornavam às suas salas. A rotina era comum a todos: trocar-se novamente e ir ao lavabo para higienizar as mãos (Imagem 6). Minha principal tarefa ali era observar para que o momento não se transformasse em uma brincadeira desgovernada com água;

Imagem 6 - Parte do lavabo do banheiro do térreo utilizado pelas crianças do grupo arco-íris e do grupo elefante.



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

- De volta à sala, as crianças se sentavam em lugares previamente determinados pelas educadoras, como um verdadeiro mapa de sala. Fazia-se então uma oração coletiva agradecendo pela comida e logo o almoço era servido;
- Por ser voluntária, eu almoçava junto com as crianças, minha alimentação era custeada pela própria creche. As educadoras, assim como as famílias, pagavam mensalmente um valor referente às refeições;
- O almoço era preparado pelos cozinheiros do hotel localizado atrás do *Kita*. Diariamente às 11h45, eles traziam as caixas térmicas com os alimentos e, por volta de 13h30, retornavam para buscar o que restava. O cardápio era variado, mas seguia um padrão: toda semana havia macarrão com algum tipo de molho, legumes e verduras, frutas como sobremesa três vezes por semana, intercaladas com opções como gelatina, pudim, arroz doce ou algum creme acompanhado de frutas;
- À medida que as crianças terminavam, aquelas que desejavam repetir levavam o prato até as educadoras. As que já estavam satisfeitas empilhavam os pratos, copos e talheres no carrinho. Situações como copos quebrados ou água derramada eram tratadas com naturalidade, sem repreensão agressiva, orientava-se apenas como agir para evitar acidentes;
- Após o almoço, eu ajudava a limpar a sala, levava o carrinho à cozinha, colocava tudo na lava-louça e retornava para varrer o chão. Enquanto isso, as educadoras levavam as crianças, em pequenos grupos, ao lavabo para lavar as mãos e a boca;
- As crianças menores seguiam para a sala da soneca (Imagem 7), enquanto as maiores retornavam para o momento da leitura. As educadoras se dividiam entre esses dois espaços. No intervalo de 13h às 13h30, eu me retirava para fazer a minha pausa;
- Após esse intervalo, voltava para a sala e permanecia brincando com as crianças.
- A partir das 14h, os pais chegavam gradualmente para buscá-las, repetindo o procedimento da manhã de conversar com as educadoras para saber como havia sido o dia e dali iam embora;
- As crianças que haviam dormido iam acordando espontaneamente e retornando à sala. Embora não fosse uma função oficialmente atribuída a mim, eu acabava

auxiliando também na sala da soneca, ajudando-as a se vestir e retornar ao grupo.

Imagem 7 - Sala de dormir para as crianças menores.



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

Nessa rotina, me chamou muita atenção o fato de as crianças estarem à frente de praticamente todos os momentos, como elas eram colocadas como figura central de toda e qualquer ação, sendo ela a autora do seu próprio desenvolvimento. Percebi logo no início a diferença estrutural das salas, mas de fato só dei a devida atenção depois que comecei a trabalhar.

Em Vitória, as professoras regentes tem liberdade dentro de sala para organizar da maneira que desejam, mas é fato que vão haver mesas e cadeiras, por vezes individuais para as atividades mais sistematizadas e que exijam deste recurso, prateleiras para brinquedos e materiais diversos, local para as mochilas e a mesa da professora. Na creche alemã também havia tudo isso, mas as mesas eram todas coletivas de quatro a seis lugares, destinadas às refeições, bem como jogos de tabuleiros e pinturas, o restante do espaço era separado por *eckes*, ou seja, cantos temáticos específicos: o canto de montar *Lego*, o canto da leitura, o canto do apartamento de bonecas e o canto dos colchões e tatames. No site da instituição é possível encontrar uma foto da sala do grupo elefante (*Elefantengruppe*), que acolhia os bebês de 0-2 anos (Imagem 8).

Imagem 8 - Sala do Grupo Elefante.



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

A minha função dentro do *Kita* pode ser entendida como a de uma estagiária, eu estava presente a todo momento, era uma figura de referência para as crianças e de ajuda para as educadoras. Foi-me dada liberdade para criar e propor intervenções, mas eu também tinha limitações, como não poder ficar sozinha com as crianças, fazer coisas que seriam da responsabilidade de cada uma ou trocar fraldas.

Vale ressaltar que existem muitas outras questões que observei ao longo de toda a jornada do meu voluntariado, mas dentre elas, quero colocar a presença masculina na EI, a organização das turmas multi-idades e por faixa etária, os modos de construção da autonomia das crianças por meio de suas rotinas cotidianas e a concepção dos ambientes temáticos e seus propósitos pedagógicos em evidência e estabelecer o diálogo com a EI de Vitória.

4. PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, o cuidado e a educação de crianças pequenas foram atividades associadas ao universo feminino, reforçando uma divisão sexual do trabalho que limitou a participação dos homens em funções de cuidado e afetividade (Louro, 1989). Esse

cenário, contudo, ainda se faz presente em diferentes contextos socioculturais, sendo de extrema importância o debate a respeito da diversidade de gênero nos espaços educativos. O fato de apenas um homem estar inserido no ambiente do *Kita St. Liborius*, traz à tona uma realidade que não é exclusiva do contexto alemão, mas sim a de muitos outros, incluindo os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Vitória.

Na rede municipal, observa-se uma marcante predominância feminina nas instituições de EI. A profissão docente nesse segmento ainda é socialmente percebida como uma extensão das funções maternas, o que desestimula a entrada e a permanência de homens. Dados do Censo Escolar de 2024, apontam que os professores homens representam uma parcela de 7,4% dos docentes da EI na rede municipal de Vitória, tendo um valor ainda menor nas instituições privadas de apenas 4,8% (Inep, 2024). Essa escassez é resultado de múltiplos fatores: estigmas de gênero, preconceitos culturais e ausência de políticas públicas voltadas à inclusão masculina nesse campo profissional.

Um aspecto específico da realidade de Vitória que merece destaque, é a presença de professores homens vinculada à oferta de vagas em concursos públicos para atuar no cargo de Dinamizadores de Educação Física nos CMEIs. Essa oferta é definida por Martins, Mello e Souza (2020) como a “porta de entrada” masculina na EI do município. Assim, parte significativa dos educadores homens que ali atuam o fazem não na função de regentes de turma, mas como professores de EF. Em contrapartida, muitos destes vem a se tornar gestores das instituições, que vai de encontro com o que Belo e Camino (2012, apud Martins, Mello e Souza 2020) afirmam ao dizer que essa questão está ancorada na percepção do homem como um ser dotado da capacidade de liderança, enquanto as mulheres são tidas como delicadas, pacientes e atenciosas, características mais adequadas para quem se dedica a cuidar e a educar.

Essa dinâmica, embora contribua para aumentar numericamente a presença masculina nas instituições, não altera de modo substancial a estrutura de gênero da docência, uma vez que esses profissionais permanecem em áreas consideradas “masculinas” dentro do imaginário social e não no cuidado cotidiano e afetivo direto com as crianças.

Na Alemanha, o cenário é distante da realidade capixaba. A partir da década de 2000, o governo alemão passou a reconhecer oficialmente o desequilíbrio de gênero na

profissão e implementou políticas públicas de incentivo à entrada de homens em creches e jardins de infância. Dados do Escritório Federal de Estatística (Destatis) indicam que, em 2008, apenas 2,4% dos profissionais em creches eram homens, sendo que desses, 5,7% atuavam como gestores, ficando claro que trabalhar em uma creche é mais atraente para os homens se eles puderem assumir um cargo de gerência (Destatis, 2017).

O programa “*Mehr Männer in Kitas*” (Mais Homens nas Creches), lançado em 2010 pelo Ministério Federal da Família, Idosos, Mulheres e Juventude (BMFSFJ), exemplifica o esforço institucional na busca de melhorar a proporção de homens e mulheres atuando em creches na Alemanha (BMFSFJ, 2012). O objetivo central do programa foi aumentar o número de educadores homens, combater preconceitos e fomentar uma cultura de igualdade nas práticas de cuidado e ensino.

Os resultados dessas políticas, embora graduais, são perceptíveis em números. O percentual até o ano de 2022, subiu para mais da metade, alcançando o valor de 7,9%, segundo dados do Destatis. Para a região de *Paderborn*, onde eu trabalhei, a quantidade entre os anos de 2020 a 2024 foi de 4,5% para 5,5% de homens trabalhando em *Kitas* (Destatis, 2024).

Ainda que as mulheres continuem sendo maioria, a presença masculina deixou de ser vista como desnecessária e passou a ser valorizada como contribuição importante à pluralidade de experiências e modelos de comportamento oferecidos às crianças.

Outro aspecto relevante do contexto alemão é o reconhecimento do valor simbólico da presença masculina para o desenvolvimento infantil. A coexistência de educadores de diferentes gêneros é vista como fator de enriquecimento pedagógico, pois amplia as referências de cuidado, afeto e autoridade para as crianças, contribuindo para a desconstrução de hierarquias e estereótipos de gênero no cotidiano educativo. Essa visão, sustentada por políticas de valorização e campanhas públicas, contribui para desmistificar a ideia de que o trabalho com crianças pequenas é “naturalmente” feminino.

Ao colocar os dois contextos em diálogo, percebe-se que a principal diferença reside na existência ou ausência de políticas públicas consistentes para atrair docentes homens para atuarem na EI.

Em Vitória, a inserção masculina ainda se reduz a uma questão curricular, estando majoritariamente vinculadas à presença do dinamizador de EF e também uma iniciativa individual de trabalhar como professor concursado (Martins, Mello e Souza, 2020). O município carece de políticas públicas consistentes, estratégias institucionais de incentivo ou ações sistemáticas de formação e valorização da diversidade de gênero na docência. Aqui faço um adendo mostrando tamanho retrocesso em virtude da falta dessas ações, no qual a Assembleia Legislativa do estado do Alagoas aprovou a Lei nº 9.722/2025 limitando apenas profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na EI, cabendo as homens apenas os demais cuidados dentro de creches e jardins de infância, de modo a reforçar a discriminação de gênero nesses espaços (Alagoas, 2025).

Já na Alemanha, a presença de programas governamentais e a articulação entre políticas educacionais e de igualdade de gênero têm produzido mudanças perceptíveis em números na composição das equipes pedagógicas. Dentro do *Kita St. Liborius* o cenário inicial de apenas um homem na função de “faz tudo” mudou quando nos meus últimos meses de trabalho por lá, um outro homem foi contratado para compor a equipe pedagógica de educadores, atuando diretamente com as crianças dentro de um dos grupos.

Contudo, ambos os contextos partilham desafios comuns, como a necessidade de desconstruir estereótipos, repensar as relações entre gênero e cuidado, a valorização do trabalho desenvolvido pelo homem e a constante vigilância. A inserção de homens na EI não deve ser apenas numérica, mas qualitativa, implicando reflexão sobre práticas pedagógicas, formação e cultura institucional.

Nesse sentido, a experiência alemã pode servir de referência para o contexto de Vitória demonstrando que mudanças estruturais e simbólicas exigem políticas de longo prazo, investimento em formação e campanhas de sensibilização social, ao ponto que os alemães podem aprender com os CMEIs em Vitória, que a presença de um profissional de EF qualificados na área, seria uma boa maneira de tentar atrair os homens e desmistificar os estereótipos que o circundam quanto a sua presença nas creches e jardins de infância, contribuindo para um cenário positivo.

5. TURMAS MULTI-IDADES

O *Kita* era dividido em quatro grupos (*Schmetterlingsgruppe*, *Sonnenblumengruppe* und *Regenbogengruppe*), sendo apenas um reservado para os bebês (*Elefantengruppe*). O que eu estive ativamente inserida se chamava *Regenbogengruppe* (grupo arco-íris) e tinha em torno de 20 crianças com idades variadas de dois para três anos até cinco para seis.

No início, a ideia de um grupo multi-idade me causava muita estranheza, sem entender como de fato ocorria as interações ali dentro.

A organização das turmas na EI reflete concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem que variam conforme contextos culturais e políticas públicas. No Brasil, predomina a organização por faixas etárias iguais ou muito próximas, mas já é possível identificar experiências brasileiras inovadoras, como a da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, em Santa Maria (RS), analisada por Rodrigues et al. (2015), que assim como na Alemanha, há a valorização das turmas multi-idades, nas quais crianças de diferentes idades convivem, aprendem e constroem conhecimentos conjuntamente.

A experiência relatada por Rodrigues et al. (2015), na Unidade Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria, parte da inspiração nas pedagogias italianas de Reggio Emilia e San Miniato. As turmas multi-idades dessa unidade reúnem crianças de um ano e seis meses a cinco anos e onze meses, favorecendo a convivência entre diferentes etapas do desenvolvimento e criando um ambiente de partilha, diálogo e protagonismo infantil.

Nessa proposta, o papel do educador é o de observador e mediador atento, que escuta e acolhe as manifestações infantis, permitindo que o planejamento surja das assembleias com as crianças, nas quais ideias, interesses e desejos se tornam motor da ação pedagógica. Assim, a multi-idade é compreendida como um território de aprendizagem cooperativa, onde os mais velhos se tornam referências e os mais novos, agentes de curiosidade e renovação, instaurando um ciclo contínuo de trocas e aprendizagens (Prado, 2015).

Na Alemanha, os *Kitas* seguem essa mesma proposta de grupos multi-idades. Essa organização é sustentada por uma concepção de educação infantil como espaço de socialização, autonomia e convivência democrática, e não de preparação escolar, isso pelo fato da EI não compor a educação básica alemã. Tal formação promove competências socioemocionais, pois as crianças aprendem a lidar com a diferença, ampliam as trocas de experiência no campo da ação, promovendo o crescimento individual de cada uma.

Essa convivência estimula a empatia, o respeito mútuo, a autorregulação e a construção da identidade própria, além de favorecer a relação de vínculos estáveis, uma vez que as turmas permanecem coesas por períodos mais longos. Assim, a multi-idade se apresenta como um contexto privilegiado para o protagonismo infantil, pois possibilita múltiplas formas de participação e colaboração, dissolvendo hierarquias rígidas entre idades e valorizando a pluralidade de experiências.

Em contraste, no Brasil, a organização por grupos de idade homogênea é a estrutura mais comum, orientada por documentos normativos, como o DCNEI (Brasil, 2009). Essa forma de agrupamento facilita a gestão institucional e o planejamento curricular, uma vez que permite alinhar expectativas de desenvolvimento e propostas pedagógicas a marcos etários definidos.

Além disso, a homogeneidade etária pode favorecer um modelo mais capaz e eficiente de aprendizagem, possibilitando o acompanhamento mais linear do desenvolvimento integral das crianças (Kramer, 2007) na medida em que elas se encontram em ritmos de ensino-aprendizagem muito semelhantes.

Ao analisar as potencialidades de cada modelo, é preciso frisar que independente de qual agrupamento vai ser escolhido, heterogêneo ou homogêneo de idades, só é possível fomentar a autonomia e a voz infantil se o educador assumir uma postura investigativa e sensível, criando situações de escuta e de coautoria das crianças na construção do currículo. Oferecer apoio e orientação sempre que necessário, permite às crianças compreender situações que ainda não dominam plenamente. Nesse contexto, ela deve ser reconhecida como participante ativa do seu próprio percurso de aprendizagem, capaz de construir conhecimento a partir das experiências que vivencia, ou seja, um sujeito de

cultura, como propõe Sarmiento (2004), um ser social que possui suas próprias interpretações do universo cultural.

6. A ROTINA E OS AMBIENTES TEMÁTICOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

A orientação que me foi passada com relação às crianças antes de começar a trabalhar era de que eu não faria nada por elas, mas sim daria auxílio, suporte e orientação quando necessário, bem como brincar junto ou sugerir novas possibilidades de brincadeiras. Isso porque lá as crianças faziam praticamente tudo sozinhas, desde a escolha por chegar e tomar café da manhã ou ir escolher um canto (*ecke*) de seu interesse para brincar, sendo sozinha ou com outra criança, até guardar materiais, se trocar para ficar em sala ou ir ao jardim, almoçar e ir ao banheiro.

Apesar de que tudo deve partir do interesse da criança, as educadoras também tinham seus momentos de conduzir rodas cantadas, leituras de histórias ou tematizar algo de acordo com a estação do ano ou momento festivo.

Nos grupos, a organização das salas seguia um padrão semelhante, sendo o espaço dividido em diferentes cantos, cada um destinado a um tipo de atividade. Havia o canto da leitura (*Lesenecke*), o canto dos jogos de montar, incluindo peças de Lego (por isso o nome de *Lego-Ecke*), e o canto das bonecas ou apartamento das bonecas (*Puppenecke* ou *Puppenwohnung*), que simulava uma casa de bonecas, com móveis, utensílios de cozinha e algumas fantasias.

Um dos espaços mais disputados era o *Buden bauen*, um canto com tapete, colchões e blocos de EVA, onde as crianças, em pequenos grupos e sem pantufas, podiam construir cabanas, circuitos e outras criações a partir da imaginação.

Por um período, também houve um minimercado na sala, equipado com caixa registradora e alimentos feitos de madeira, mas acabou sendo retirado para evitar danos devido ao uso intenso.

A afirmação de Ferreira (2002), de que a familiarização com o espaço, com a rotina e com as relações possibilita à criança a criação de múltiplos cenários (des)conhecidos, mostrou-se claramente presente no cotidiano do *Kita*. Ao acompanhar diariamente a rotina das crianças, pude observar que a repetição dos tempos e dos procedimentos, como a chegada, o café da manhã, a organização dos materiais, a escolha dos cantos de brincadeira e os momentos coletivos, não produzia engessamento, mas segurança e confiança.

À medida que as crianças se apropriavam dos espaços e das regras, tornavam-se cada vez mais autônomas para reorganizar suas brincadeiras, escolher parceiros, negociar o uso dos ambientes e assumir responsabilidades sobre suas ações. Essa familiaridade permitia que cada dia, embora estruturado por uma mesma rotina, fosse vivido de maneira singular, confirmando a criança como autora ativa do próprio cotidiano, capaz de criar e recriar sentidos a partir de experiências aparentemente iguais (Ferreira, 2002, apud Prado, 2015; Certeau, 2014).

Os modos de construção da autonomia das crianças na EI estão intrinsecamente relacionados à organização das rotinas cotidianas e à concepção dos ambientes educativos, como colocados acima. Os ambientes são compreendidos não apenas como cenários físicos, mas como dispositivos pedagógicos que comunicam valores, expectativas e concepções de infância.

No contexto do *Kita*, a autonomia é fortemente estimulada por meio de uma organização pedagógica que valoriza o brincar livre, a auto-organização das crianças e a flexibilidade dos tempos. De acordo com Ahrens (2021), os ambientes são pensados para favorecer a livre circulação, a escolha dos materiais e a exploração autônoma, respeitando o ritmo individual e coletivo das crianças.

Os espaços, frequentemente organizados em áreas temáticas, como cantos de construção, faz de conta, experimentação sensorial e até no jardim, com o contato com a natureza, assumem um caráter pedagógico explícito, funcionando como mediadores das aprendizagens e incentivando a tomada de decisões pelas próprias crianças.

Essa concepção dialoga com a compreensão de Frago e Escolano (1998), ao afirmarem que o espaço escolar não é neutro, mas uma “forma silenciosa de ensino”, capaz de

educar por meio de sua organização, materialidade e intencionalidade pedagógica. O espaço, junto com o tempo, constitui um elemento básico da atividade educativa, influenciando diretamente as formas de interação, autonomia e protagonismo infantil.

No contexto capixaba, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Vitória (2020) reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos de aprendizagem, e defendem a organização de espaços-tempo que favoreçam a participação, a investigação e a construção coletiva de saberes. O documento orienta que a organização pedagógica valorize ambientes desafiadores, esteticamente significativos e flexíveis, capazes de acolher as múltiplas linguagens infantis e de promover experiências de autonomia, interação e brincadeira.

Há ainda no modelo de educação integral em tempo integral da rede de Vitória a produção de cenários como um eixo estruturante do trabalho pedagógico, construído a partir da escuta atenta das crianças, de seus interesses, curiosidades e modos de se expressar e compreender o mundo.

Por meio de uma oficina ofertada durante o Congresso Espírito Santense de Educação Física 2025 (Conesef), pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif), intitulada de “Vivências do Tempo Integral na Educação Infantil”, pude perceber como essa produção de cenários ocorre e que neste momento o planejamento se desloca de uma lógica unicamente curricular para uma organização que emerge do cotidiano, das interações e das perguntas produzidas pelas próprias crianças.

A produção de cenários nos CMEIs é entendida como uma proposta pedagógica intencional que organiza os espaços de modo a favorecer experiências significativas de aprendizagem. Esses cenários são construídos a partir da escuta e da participação das crianças, estimulando a exploração, o brincar, a imaginação e a interação, ao mesmo tempo em que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção de sentidos e conhecimentos. Dessa forma, os espaços deixam de ser meramente funcionais e passam a constituir ambientes educativos vivos, flexíveis e promotores do desenvolvimento integral (Vitória, 2020)

No *Kita St. Liborius*, os cenários eram fixos, o que vinha a se alterar eram os circuitos montados pelas educadoras para avaliar o desenvolvimento motor e cognitivo das

crianças, como apresentado na Imagem 10, mas isso ocorria em uma sala separada, assim como nos CMEIs também pode ser. A produção de cenários não se limita às salas, mas sim a qualquer espaço da instituição.

Imagem 9 - *Turnhalle* (ginásio) uma sala ampla e sem móveis e com materiais diversos para brincadeiras mais dinâmicas.



Fonte: Familienzentrum St. Liborius - Kita-Navigator, 2022.

Ainda na oficina do Conesef, também foi explicado sobre as Oficinas Temáticas dentro dos CMEIs e como elas são potencializadas com a produção de cenários. São momentos específicos que vão além das atividades da rotina diária das crianças.

Nelas, elege-se um tema a fim de buscar um enriquecimento curricular, o corpo docente escolhe o professor que vai assumir a oficina, bem como a frequência que vai ocorrer. As crianças por sua vez, têm a autonomia de se inscrever na oficina que desejarem, escrevendo sozinha o seu nome ou se identificando por meio de imagens, para aquelas que ainda não sabem escrever. Vale ressaltar que as oficinas vão além da sala de aula, qualquer criança pode se inscrever em qualquer oficina, ou seja, se constituem por meio de grupos multi-idades.

Essa proposta contribui diretamente para a construção da autonomia infantil, na medida em que as crianças passam a participar ativamente das escolhas, da organização dos

tempos e espaços e do desenvolvimento das experiências educativas, reconhecendo-se como sujeitos ativos e protagonistas do processo pedagógico (Vitória, 2020).

Tal concepção dialoga de forma significativa com as proposições de Ahrens (2021), no qual o planejamento assume um caráter flexível e processual, cabendo ao adulto observar, documentar e organizar os espaços e propostas a partir das experiências infantis. Assim como nas oficinas temáticas e na produção de cenários, os ambientes temáticos nos *Kita* funcionam como dispositivos pedagógicos que ampliam as possibilidades de escolha, investigação e participação das crianças, fortalecendo sua autonomia e promovendo uma pedagogia centrada no protagonismo infantil, além de aflorar a ludicidade de cada uma.

Assim, tanto na realidade alemã quanto na capixaba, a autonomia infantil não é concebida como independência precoce ou ausência do adulto, mas como um processo relacional, construído cotidianamente a partir de rotinas significativas, ambientes intencionalmente organizados e de uma pedagogia que reconhece a criança como competente, curiosa e capaz de participar ativamente da vida institucional. Os ambientes temáticos, ao oferecer múltiplas possibilidades de ação e exploração, cumprem o propósito pedagógico de ampliar as experiências infantis, fortalecendo a autonomia, o protagonismo e a construção de sentidos no contexto da Educação Infantil.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela metodologia autobiográfica mostrou-se potente por permitir que o diálogo entre os contextos alemão e capixaba não se desse a partir de uma lógica hierarquizante ou avaliativa, mas sim reflexiva e dialógica. Ao revisitar minhas vivências ao longo do intercâmbio, foi possível identificar tanto diferenças estruturais e organizacionais quanto aproximações conceituais importantes, especialmente no que diz respeito à concepção da autonomia e do protagonismo infantil.

As análises realizadas evidenciaram que, embora inseridos em contextos políticos, sociais e culturais distintos, os dois modelos compartilham princípios que reconhecem a criança como sujeito de direitos, competente e capaz de participar ativamente da

construção do cotidiano educativo. A organização das rotinas, a valorização dos ambientes temáticos e a escuta das crianças aparecem, em ambos os contextos, como elementos centrais para o seu desenvolvimento integral.

A análise da presença masculina na EI evidenciou um aspecto sensível e revelador das desigualdades de gênero que atravessam a docência. Tanto em *Paderborn* quanto em Vitória, a predominância feminina permanece como uma realidade marcante. O contexto alemão apresenta avanços consistentes por meio de políticas públicas específicas de incentivo e valorização da diversidade de gênero nos *Kitas*, e o contexto municipal da rede de Vitória por meio da inserção de homens via dinamizadores de EF e concursos públicos. Essa reflexão permitiu compreender que a ampliação da presença masculina na EI não depende apenas de uma vontade individual do profissional que deseja atuar neste ambiente, mas sim de ações institucionais, formativas e culturais de longo prazo.

No que se tange às turmas multi-idades, a vivência no *Kita* possibilitou ressignificar concepções previamente naturalizadas durante minha formação inicial no Brasil. A convivência entre crianças de diferentes idades revelou-se um potente espaço de aprendizagem cooperativa, de construção de vínculos e de exercício da autonomia, aproximando-se de experiências brasileiras inovadoras, como as da Unidade Ipê Amarelo. Ao mesmo tempo, a análise me fez reconhecer que tanto os agrupamentos multi-idades quanto os de mesma idade apresentam desafios e potencialidades, cabendo ao educador grande responsabilidade em adotar uma postura investigativa, sensível e aberta à escuta das crianças.

Do ponto de vista formativo, a experiência do voluntariado na Alemanha foi decisiva para a construção da minha identidade docente. Conviver cotidianamente com outras formas de organizar o tempo, o espaço, as relações e o papel do adulto possibilitou deslocamentos importantes no meu modo de compreender a EI. Aprendi que autonomia não se ensina por meio de discursos, mas se constrói na prática, nas pequenas escolhas diárias, na confiança depositada nas crianças e na intencionalidade pedagógica presente até nas rotinas mais simples. Essa vivência contribuiu significativamente para o meu amadurecimento pessoal e profissional, ampliando meu olhar sobre a docência como um processo contínuo de (auto)formação.

Por fim, este trabalho reafirma a escrita autobiográfica como uma metodologia potente na pesquisa em Educação, especialmente nos estudos sobre formação docente. Ao narrar a própria experiência e colocá-la em diálogo com referenciais teóricos e normativos, foi possível produzir saberes situados, comprometidos com a realidade e com a transformação das práticas educativas.

8. REFERÊNCIAS

AHRENS, Marina Sandrini. *Deutscher Kindergarten: por dentro de uma instituição de ensino no âmbito da educação infantil na Alemanha*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12537>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ALAGOAS. Lei n. 9.722, de 25 de novembro de 2025. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com a criança na educação infantil, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Alagoas*, Maceió, 25 nov. 2025.

BELO, Raquel Pereira; CAMINO, Leoncio. Trabalho e gênero: elaborações discursivas sobre os papéis profissionais. *Cadernos de psicologia social do trabalho*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 271-286, dez. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000200009. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 set. 2025

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. 102 p. Berlin: BMFSFJ, 4 ago. 2015. Disponível em: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ). *ESF-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“* (modelo de programa e objetivos de políticas públicas para aumentar participação masculina em creches). BMFSFJ & Europäischer Sozialfonds, s.d. Disponível em: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/94298/9cfa689c1482e04c699093832934566c/mehr-maenner-in-kitas-esf-modellprogramm-flyer-data.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 17 mar. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1363>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FAMILIENZENTRUM St. Liborius. *Familienzentrum St. Liborius*. Kita-Navigator. Disponível em: <https://paderborn.kita-navigator.org/detail/familienzentrum-st-liborius>. Acesso em: 07 jun. 2025.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico (Dossier “Biografia e Patrimônio”). Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 9, p. 171–177, mar. 1991.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOELZER, Juliana; CANCIAN, Viviane Ache; FONSECA, Karla Madrid. Turmas multi-idades na UEIIA: 11 anos de encontros, desafios e maravilhamentos com as crianças. In: UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO. *Práticas formativas pedagógicas*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. p. 99–117.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDJjNDk3LWYWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 04 out. 2025.

LANDERMONITOR DEUTSCHLAND. *Betreuungsumfang in Kitas (2–3-jährige Kinder)*. Ländermonitor Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2024. Disponível em: <https://www.laendermonitor.de/de/fokus-regionale-daten/kinder-und-eltern/betreuungsumfang-in-kitas-2-3>. Acesso em: 04 out. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.31-39, jul./dez. 1989. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/278845/000009859.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 out. 2025

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio MELLO, André da Silva; SOUZA, Fernando Torres Otero. A Presença Masculina de Professores de Educação Física na Educação Infantil: da Inserção à Gestão Escolar. Revista *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, 1ul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p453>. Acesso em: 16 maio 2025.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884/pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

MUNDUS EINE WELT E.V. *Über Uns*. Disponível em: <https://www.mundus-eine-welt.de/ueber-uns/>. Acesso em: 16 maio 2025.

PADERBORN - Branchenbuch Paderborn 33098 Nordrhein-Westfalen. Stadtbranche.de. Disponível em: <https://stadtbranche.de/ort-33098-Paderborn>. Acesso em: 16 maio 2025

PRADO, Patrícia Dias. *A Gente Gosta É De Brincar Com Os Outros Meninos!* Relações Sociais Entre Crianças Num Jardim De Infância. São Paulo: Cortez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NjxBy4bDV8nxvyxNRCvnHBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025

RODRIGUES, Paula Adriana; HONNEF, Cláucia; LOFFER, Daliana; PREUSSLER, Pauline. Protagonismo infantil na Unidade Ipê Amarelo. In: *Educação Inovadora e Transformadora*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, [s.d.]. Relato de experiência. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Paula-Adriana-Rodrigues-PROTAGONISMO-INFANTIL-NA-UNIDADE-IPE-AMARELO.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025

SANTOS, Hellen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Zauhy. O Método Autobiográfico, A Metodologia De Narrativas E Narrativas Autobiográficas: Contribuições, Especificidades E Possibilidades Para Pesquisa E Formação Pessoal/Profissional De Professores. In: Congresso Nacional De Formação De Professores, 2.; Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 12., [2014]. Anais. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2a86892e-136d-49b2-b8d3-e767bebeff79/content>. Acesso em: 25 set. 2025

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, in M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34)

STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS). *Anteil der Männer am pädagogischen Kita-Personal von 4,1 % im Jahr 2012 auf 7,9 % im Jahr 2022 gestiegen* (Pressemitteilung Nr. 34, 22 ago. 2023). Destatis, Wiesbaden, 2023. Disponível em: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_34_p002.html. Acesso em: 25 set. 2025.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação de. Gerência de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES. Portal Aprendevix, 2020. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 28 set. 2025.

WELTWÄRTS. *What is weltwärts.* Disponível em: <https://www.weltwaerts.de/en/what-is-weltwaerts-volunteers.html>. Acesso em: 16 maio 2025.