

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Relações étnico-raciais e educação infantil: análise da atividade de professoras/es de educação física

Ramon Matheus dos Santos e Silva, Ueberson Ribeiro Almeida, Tatiana Campos Boa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16861>

Submetido em: 2026-07-21

Postado em: 2026-08-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-4542>

uebersonribeiro@hotmail.com

RAMON MATHEUS DOS SANTOS E SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9713-0391>

rb-ramon@hotmail.com

TATIANA CAMPOS BOA³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5442-7674>

tatiana.boa@edu.ufes.br

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo (ES), Brasil.

RESUMO: Este estudo buscou compreender a presença do debate das questões étnico-raciais no trabalho docente dos professores de Educação Física nas instituições de educação infantil em três municípios da Grande Vitória/ES. O estudo foi metodologicamente orientado pela “análise ergológica da atividade” (Schwartz, 2000; Schwartz & Durrive, 2007), que é uma abordagem do trabalho na qual se consideram os “usos” que os trabalhadores fazem das normas, prescrições e valores para gerir as adversidades e conflitos inerentes à atividade. Foram realizadas entrevistas com oito professores/as das redes de ensino público dos municípios de Cariacica, Serra e Vitória. Os resultados indicam a presença do racismo nas relações estabelecidas no cotidiano da educação infantil, sobretudo na dimensão do sensível, do toque, do afeto, do cuidado e do contato corporal. Além disso, destaca os modos com os quais as/os professoras/es de Educação Física abordam aspectos da cultura afro-brasileira e africana e buscam construir práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: trabalho docente, relações étnico-raciais, educação infantil, racismo.

ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF THE ACTIVITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: This study sought to understand the presence of ethnic-racial debate in the teaching work of Physical Education teachers in early childhood education institutions in three municipalities in the Greater Vitória region of Espírito Santo. The study was methodologically guided by the "ergological analysis of activity" (Schwartz, 2000; Schwartz & Durrive, 2007), an approach to work that considers the "uses" that workers make of norms, prescriptions, and values to manage the adversities and conflicts inherent in the activity. Interviews were conducted with eight teachers from public school systems in the municipalities of Cariacica, Serra, and Vitória. The results indicate the presence of racism in the relationships established in the daily life of early childhood education, especially in the dimensions of sensitivity, touch, affection, care, and physical contact. Furthermore, it highlights the ways in which Physical Education teachers address aspects of Afro-Brazilian and African culture and seek to develop anti-racist pedagogical practices.

Keywords: teaching work, ethnic-racial relations, early childhood education, racism.

RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Este estudio buscó comprender la presencia del debate étnico-racial en la labor docente del profesorado de Educación Física en instituciones de educación infantil de tres municipios de la Gran Vitória, Espírito Santo. El estudio se guió metodológicamente por el análisis ergológico de la actividad (Schwartz, 2000; Schwartz y Durrive, 2007), un enfoque de trabajo que considera los usos que los trabajadores hacen de las normas, prescripciones y valores para gestionar las adversidades y los conflictos inherentes a la actividad. Se realizaron entrevistas con ocho docentes de sistemas educativos públicos de los municipios de Cariacica, Serra y Vitória. Los resultados indican la presencia del racismo en las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de la educación infantil, especialmente en las dimensiones de sensibilidad, tacto, afecto, cuidado y contacto físico. Además, destaca las formas en que el

profesorado de Educación Física aborda aspectos de la cultura afrobrasileña y africana y busca desarrollar prácticas pedagógicas antirracistas.

Palabras clave: trabajo docente, relaciones étnico-raciales, educación infantil, racismo.

INTRODUÇÃO

A Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), introduz, no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa legislação, embora não garanta, auxilia na legitimação da luta da população negra no Brasil. A cultura, história e modos de vida dos/as negros/as presentes nos conteúdos programáticos da educação básica atuam como uma forma de reconhecer e valorizar as contribuições políticas, econômicas e sociais dessa população para a construção do Brasil.

Ao considerar essa legislação como resultado de um longo e histórico embate contra a discriminação racial protagonizada pelos movimentos afro-brasileiros, Santos (2005) observa que a luta pelo acesso à educação formal sempre foi entendida por esses movimentos como uma das principais prioridades para a ascensão social da população negra. Entretanto, tal entendimento teve como um de seus obstáculos a compreensão da escola como espaço de reafirmação das desigualdades raciais, sobretudo a partir do sistema de educação formal, o qual não só se caracterizou, historicamente, como eurocêntrico, mas também buscou subalternizar o continente africano e a racializar a população negra como inferior.

Esses aspectos foram pontos fundamentais que impulsionaram a luta dos movimentos negros no século XX. Santos (2005) enfatiza que algumas legislações municipais e estaduais que antecederam a Lei nº 10.639/03 já determinavam o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana, demonstrando que o debate acerca da necessidade do ensino desses conteúdos nas escolas estava sendo consolidado nas bases dos Movimentos Negros desde a década de 1990. Além disso, é necessário observar que o enfrentamento ao racismo de maneira sistematizada por parte dos movimentos negros foi, ao longo dos anos, ganhando corpo e força política de modo a tensionar a Área da Educação e ter parte de suas reivindicações atendidas.

Estudos como os de Oliveira & Abramowicz (2010), Gomes (2017), Ponce & Neri, (2018), Araújo (2018), Gomes (2019) e Cavalleiro (2020), indicam que o racismo se faz presente entre as crianças desde a tenra infância, por vezes

de modo sutil e de identificação complexa, colocando desafios pedagógicos às instituições de ensino e aos docentes, os quais têm o dever de combatê-lo em uma sociedade democrática.

Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), a educação infantil é um espaço privilegiado para a promoção de ações educativas que tenham como finalidade a superação da discriminação racial e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira. Entre as atribuições que o plano traz para a educação infantil, estão a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira na atuação das/os professoras/es e o desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que promovam a diversidade, como bonecas/os com diferentes características étnico-raciais.

Entre os componentes curriculares da educação infantil está a Educação Física. Com a incorporação desse nível de ensino como primeira etapa da educação básica, a Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório na educação das crianças. Assim, a partir das especificidades de lhes proporcionar um contato ampliado com as diferentes formas de expressão da linguagem corporal, a Educação Física e os demais componentes curriculares, como determina a Lei nº10.639/03 devem incorporar em suas práticas pedagógicas o trato corpóreo do ensino dos conteúdos referentes à cultura e à história afro-brasileira e africana.

Sabemos, no entanto, que a atividade docente é a dimensão das “microdecisões inteligentes” (Wisner, 2004) e não a mera aplicação de normas que antecedem o trabalho, como leis, diretrizes e prescrições curriculares. Ou seja, quando trabalham, professores e professoras fazem “usos” de seus patrimônios de saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida/profissão para gerir as demandas, conflitos e adversidades que a atividade lhes impõe (Schwartz & Durrive, 2007). Afirmar que os trabalhadores fazem “usos de si” significa que a atividade humana jamais é mera execução, destituída de história e de subjetividade, como sonhava o taylorismo. Com base nessa premissa, cabe perguntar: como a atividade docente faz gestão e lida com os conflitos identitários relativos à raça e à cor das comunidades que compõem os Centros de Educação Infantil? Como o racismo se manifesta na Educação Infantil? Como os docentes fazem “usos de si” para ensinar os temas étnico-raciais nas aulas de Educação Física da Educação Infantil?

Ancorado nessas questões, o estudo que ora apresentamos traz resultados de uma pesquisa que vimos desenvolvendo desde 2019 sobre a atividade docente de professores de Educação Física na educação infantil da Grande Vitória/ES. Para o espaço deste artigo, organizamos a discussão a partir

de três eixos de análises que emergiram como principais nos dados que produzimos com os/as docentes: a) A rejeição à identidade negra; b) Faces do racismo no cotidiano da educação infantil; c) O modo como as/os professoras/es tematizam as relações étnico-raciais na Educação Física.

METODOLOGIA

O estudo foi metodologicamente orientado pela “análise ergológica da atividade” (Schwartz, 2000; Schwartz & Durrive, 2007), que é uma abordagem do trabalho na qual se consideram os “usos” que os trabalhadores fazem das normas, prescrições e valores para gerir as adversidades e conflitos inerentes à atividade.

A perspectiva ergológica (Schwartz & Durrive, 2007) afirma que, na atividade de trabalho, os sujeitos não estão submissos meramente à execução de procedimentos e normas preestabelecidas, mas, principalmente, fazem “usos” de um patrimônio de saberes construídos ao longo das histórias pessoal/profissional. Esse patrimônio está diretamente relacionado com o conjunto de conhecimentos e valores que o sujeito adquire e elabora ao longo do percurso de sua vida, os quais são convocados para subsidiar as escolhas assumidas no trabalho.

Com o foco na análise da atividade docente, o estudo foi desenvolvido com professoras/es de Educação Física que atuam nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, que fazem parte do complexo da Grande Vitória. Iniciamos o contato com as Secretarias Municipais de Educação com a intenção de despertar o interesse por parte das/os docentes. Para isso, enviamos um formulário produzido no *Google Forms* para as/os professoras/es dessas redes com 11 perguntas: dez de caráter fechado e uma aberta. Assim, obtivemos 101 respostas: 73 de docentes do município de Cariacica, 7 de Serra, 14 de Vila Velha e 7 de Vitória.

Em um segundo momento, fizemos contato via e-mail com aquelas/es professoras/es que demonstraram interesse em participar da próxima etapa. O total de doze docentes aceitaram participar de uma entrevista. Desses doze, um é docente da rede de Cariacica, três de Serra, um de Vila Velha e sete de Vitória. Todavia, dois professores do município de Serra, um de Vila Velha e um de Vitória desistiram de seguir com suas participações e alegaram não possuir tempo para participar das entrevistas.

Assim, no total, realizamos oito entrevistas semiestruturadas com as/os professoras/es de Educação Física que atuam na educação infantil na rede pública de ensino de três cidades da Grande Vitória. Convém destacar que essas entrevistas foram realizadas de maneira online pela plataforma *Google Meet*. No que diz respeito ao roteiro de entrevista, este foi dividido em cinco blocos

nos quais as/os participantes responderam às perguntas acerca de suas trajetórias pessoais, infância, formação inicial e continuada, trabalho na educação infantil e relações étnico-raciais.

Dentre os/as entrevistados/as, contabilizamos um do município de Cariacica (que será identificado como José), uma da Serra (denominada Maria) e seis de Vitória (Ana, João, Márcia, Alda, Carla e Pedro). Quanto às características iniciais, temos três docentes do sexo feminino, três do sexo masculino e dois não responderam. Sobre a autodeclaração da cor, dois são negros/as (Maria, José), três pardos/as (Pedro, Márcia e Ana), duas brancas (Carla e Alda) e um não se autodeclarou (André). No que diz respeito à religião, dentre os/as participantes do estudo, há um umbandista (Maria), quatro católicos/as (Carla, José, Márcia e Alda), um evangélico (Pedro), um espírita (Ana) e um que não respondeu (André). Os professores/as serão referenciados por pseudônimos para garantir o sigilo de suas identidades. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados produzidos, elaboramos categorias de análises a partir da recorrência e singularidade com que as temáticas emergiram nas respostas dos/as entrevistados/as. Dessa forma, daremos ênfase à rejeição à identidade negra que a comunidade e as crianças expressam, muitas vezes, declarando-se como brancas. Observamos também os modos com os quais o racismo é expressado no cotidiano escolar, em grande medida, nas entrelinhas das relações estabelecidas no cotidiano da educação infantil. Além disso, verificamos como os/as professores/as de Educação Física que atuam na educação infantil trabalham os temas e conteúdos étnico-raciais com as crianças pequenas.

Rejeição à identidade negra

O debate e a luta em torno das questões raciais têm ganhado diversos contornos no Brasil. As ações e a agenda de debates protagonizados pelos Movimentos Negros vêm sistematizando saberes e conhecimentos sobre a população negra, sobretudo a partir dos anos 2000. Dentre esses assuntos, enfatizamos os debates acerca dos saberes identitários.

De acordo com Gomes (2017), ao politizar a “raça”, os Movimentos Negros recolocam a discussão racial no Brasil. Para a autora, a certificação das categorias de cor (preto, pardo, branco, amarelo, indígena) em levantamentos, como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), traz a autodeclaração racial para o cotidiano social. Com isso “o debate de quem é negro e quem é branco invade a vida dos brasileiros e das brasileiras,

extrapolando os espaços da militância e da discussão política” (Gomes, 2017, p. 70).

Em aliança com a supracitada autora, acrescentamos que, no Brasil, a questão da autodeclaração racial se complexificou ainda mais com a aprovação de legislações, como a Lei nº12.711/2012¹ e a Lei nº12.990/2014,² pois essas são as bases das políticas de ações afirmativas por meio de reservas de vagas para pessoas negras em instituições federais e em concursos públicos. Nesse sentido, uma vez que a definição do que é ser branco e negro é bastante complexa em um país diversificado culturalmente como o Brasil, constantemente, as cidadãs e os cidadãos brasileiros são convocados e tensionados a refletir sobre sua identidade racial.

No Brasil, país marcado pela escravização de povos negros e pelo mito da “democracia racial”, esse processo não se dá de maneira tranquila e natural. Uma vez que o racismo tem como principal função hierarquizar sujeitos com base na raça, relegando ao negro um lugar de inferioridade social, a construção da identidade de pessoas negras, por vezes, é atravessada por uma sucessiva negação e afastamento da própria negritude.

Logo, não é incomum situações em que sujeitos negros se autodeclararam não negros. Ao questionarmos as/os professoras/es sobre o perfil racial e econômico da comunidade onde atuam na Educação Infantil, sete entrevistados/as afirmam que o cenário é composto por uma população de maioria negra e de baixo poder aquisitivo. Entretanto, os/as docentes apontam que a maior parte da comunidade (pais, mães, familiares das crianças) se autodeclara branca, o que demonstra um processo de rejeição à identidade negra.

Segundo os/as docentes entrevistados, os pais/mães, por vezes, afirmam que seus filhos são brancos, mesmo quando se observa que a criança é, no mínimo, parda, como expressam as docentes Alda e Carla:

No início do ano, o nosso gestor fez um quadro das crianças e ele colocou lá. Eu acho que apenas 40% se declararam como negros. Ele até falou: ‘Gente, no nosso CMEI não temos apenas 40% de crianças negras, **90% são**, mas não se declaram’ (Professora Alda, grifos nossos).

A maioria se autodeclara branca e de classe média, apesar da gente ter uma, visualmente, diversidade maior, mas a maioria se autodeclara branca (Professora Carla).

¹ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

² Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

É notório, nas falas dos/as entrevistados/as, que há uma contradição entre a autodeclaração racial das crianças e a de suas famílias e o que as/os professoras/es percebem no cotidiano da comunidade educacional. Essa constatação não é nenhuma surpresa. Alguns estudos têm demonstrado que as noções de corpo e a identidade se constroem de forma conflitante para as crianças negras e suas famílias (Ponce & Neri, 2018; Almeida, 2019; Gomes, 2019). No caso dos pequenos, isso se reverbera em ações em que eles/as, ao se autorretratarem, se pintam de brancas ou demonstram insatisfação com seus traços negroides, como nariz, boca e cabelos.

A partir de um estudo de Bento (2012) com crianças norte-americanas, em uma faixa etária de três a cinco anos de idade, Gomes (2019) cita que o processo de aquisição da consciência cognitiva acerca do conceito cor-raça surge nessa etapa da vida, ou seja, “a preferência pela cor branca na idade de 4 anos é transformada, aos 5 anos, em nítida compreensão de que essas características biológicas são conectadas a categorias sociais” (Bento, 2012, apud Gomes, 2019, p.1031).

Nesse sentido, o professor Pedro nos apresenta como o racismo vai sendo entranhado, de modo sensível, na pele das próprias crianças negras:

Ao fazer um autorretrato, as crianças, ao pintar, pedem: ‘Tio me dá tinta cor de pele?’. Aí você dava o preto para ele, e ele: ‘Ah! Não, tio, [eu pedi] cor de pele!’ Aí essa questão da tinta, da cor de pele ela é muito complicada (Professor Pedro).

É comum encontrarmos nas caixas de lápis o tom “cor de pele” que, em sua tonalidade, se aproxima das cores rosa claro e salmão. A “cor de pele” que as crianças pedem ao professor Pedro é a pele branca, já idealizada pelos pequenos como o padrão de pele ideal a ser referenciada e representada em seus autorretratos. Nessa perspectiva, observamos como as crianças, no ato de pintar, já manifestam atitudes de rejeição à pele preta em detrimento de uma valorização de uma brancura que se dá no desejo de se autorretratarem com o lápis “cor de pele”.

Nessa esteira, é preciso direcionar os nossos olhares para observar como os artefatos que compõem as culturas infantis e que são cotidianamente introduzidas nas vidas das crianças corroboram a criação de sentidos e significados que contribuem para a manutenção do racismo. Assim como o lápis “cor de pele”, existem outros elementos no cotidiano infantil que podem reproduzir as lógicas racistas, como a produção de bonecas e bonecos, heróis e heroínas majoritariamente brancos, além de uma literatura e produções cinematográficas que retratam príncipes e princesas a partir da lógica universal branca.

A exemplo disso, o campo da literatura infanto-juvenil carrega um histórico de representação discriminatória contra personagens não brancos. Estudos, como o de Rosenberg (1980), desde essa década, já apontavam como

as obras literárias voltadas para o público infantil associavam personagens negros a aspectos negativos e pejorativos, enquanto personagens brancos apareciam como padrão normal dos “vencedores” nas histórias infantis e da humanidade. O estudo de Araújo (2018), apesar de identificar algumas mudanças nesse cenário, como um tímido aumento da representação de personagens negros, observa um espaço ainda ínfimo para negros e negras nos papéis das obras literárias infantis e juvenis.

Nesse cenário, é preciso problematizar as referências raciais que crianças negras constroem acerca do mundo e de si próprias ao serem bombardeadas de livros, filmes e séries que lhes apresentam, de modo hegemônico, personagens brancos como belos, protagonistas, heróis e heroínas das histórias. Desse modo, esses são elementos que também contribuem para que esses sujeitos, desde pequenos, estabeleçam uma relação de negação com sua raça e uma visão negativa sobre si mesmos.

Podemos salientar como a sociedade é estruturada de forma que, segundo Santiago (2015, p.136), “não basta somente alocar os negros em condições subalternas, é necessário também negar sua negritude e criar um imaginário negativo sobre ela”. Como efeito, essa estrutura faz com que sujeitos negros e negras se rejeitem racialmente, seja se declarando branco com termos que se aproximam de uma brancura, seja buscando o lápis “cor de pele” para se pintar em um autorretrato, seja trajando fantasias que representam heróis/heroínas brancos e de origem europeia, como Superman, Homem Aranha, Mulher Maravilha, Frozen, Batman etc.

Tal ação contribui para que “o pertencimento corpóreo dos sujeitos negros seja dificultado, já que são criados elementos que favorecem processo de negação de si mesmo e de seu grupo racial” (Santiago, 2015, p.137). O autor ainda expõe que o elemento que ampara esse panorama é o referencial eurocêntrico de beleza, sustentado pelo colonialismo, o qual legitima como belo o branco e pressupõe como padrão universal a produção cultural de origem europeia. No caso específico do universo infantil e da ludicidade dos jogos, brincadeiras, histórias, contos e fábulas, isso se materializa em como cada grupo racial é representado em personagens e situações.

Assim, é a criação de tal imaginário social que colabora para as diferentes formas de manutenção e produção do racismo, fazendo com que as relações sociais, inclusive as interações entre as crianças no cotidiano educacional, sejam perpassadas pela hierarquização e discriminação racial. Tal perspectiva abre a possibilidade de debatermos e analisarmos os modos como o racismo adentra, de forma ardilosa, as práticas pedagógicas das/os professoras/es que atuam na educação infantil.

Faces do racismo no cotidiano da educação infantil

Conforme Almeida (2019), o racismo é uma forma estruturante de discriminação que se sustenta por meio da hierarquização racial e pela sua correspondente, a desigualdade social. Assim, a depender do grupo racial, tal estrutura confere concessões sociais e privilégios a determinados indivíduos e grupos, fazendo com que o racismo se manifeste como verdade e, com efeito, encontre-se na base das artes de governar a produção das subjetividades (Foucault, 2018). Essa perspectiva contribui consideravelmente para compreendermos o racismo não somente a partir de práticas verbalizadas de discriminação racial, mas, sobretudo, como modos de conduzir os “vivos” sob a máxima biopolítica do “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 2008). Ou seja, o racismo é uma das facetas mais perversas da biopolítica, porque é por meio dele que o Estado Moderno institui e justifica a lógica interna de regulação da exclusão e da morte daqueles/as considerados/as indesejados/as e prescindíveis (Agamben, 2010).

Em outras palavras, significa dizer que o racismo não está ligado somente a práticas de discriminação direta com o objetivo de ofender um indivíduo ou um grupo devido à sua condição racial, mas apresenta-se, também, de forma indireta, conferindo privilégios e vantagens aos que ocupam uma posição de hegemonia racial. Nessa dimensão, igualmente opera o processo de negação do racismo que, por ora, se justifica com base em uma suposta “neutralidade racial” (Almeida, 2019).

Não é incomum afirmações que ignoram a dimensão do racismo em determinados espaços sociais e institucionais. No campo educacional, Gomes (2019) observa que essa é uma prática corriqueira no âmbito da Educação Infantil. Para a autora, existe uma certa dificuldade, por parte das/os profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, em compreender como as crianças, mesmo as menores – podem agir também reproduzindo estereótipos racistas no cotidiano da Educação Infantil.

Durante as entrevistas com os/as professores/as, inicialmente, todos/as afirmaram não identificar práticas racistas nas instituições de educação infantil onde trabalham, todavia, no decorrer das interpelações acerca das relações que os docentes estabelecem com as crianças brancas e negras, os/as entrevistados/as foram percebendo ações que expressam condutas de reprodução do racismo nas relações das/os docentes com as crianças negras e empobrecidas. Tais práticas se evidenciam de maneira silenciosa, sobretudo nos afetos. A professora Carla identifica o racismo por meio do contato e proximidade corporal que os docentes estabelecem com as crianças. Segundo a docente, a discriminação:

vem nos contatos: quem eu vou pegar no colo? Quem eu vou acalantar? Quem é a minha aluninha que eu mais gosto, mais fofinha, mais bonitinha? E aí, quem é que fica mais à parte [excluído]? (Professora Carla).

As palavras da professora Ana e as do professor Pedro evidenciam algumas das faces do racismo e mostram como este se manifesta nas instituições de educação infantil:

A gente não vê um abraço numa criança suja, com catarro e negra, digamos assim, sabe? São menos... suja, malvestida. Eu não sei se isso é uma coisa que... mas está nas entrelinhas do cotidiano, sabe? Aquela criança chega bonitinha, cheirosinha, com uma xuxinha bonitinha e não sei o quê, e aí ela é abraçada (Professora Ana).

Porque, antigamente, quem a gente valorizava? Quem a gente elogiava? Uma criança loirinha: 'Nossa, que cabelo lindo, que olho lindo'. E a criança negra tá lá de canto, olhando para você (Professor Pedro).

Os relatos das/dos docentes indicam que, na esteira dos afetos produzidos no dia a dia das instituições de educação infantil, por vezes, professoras/es podem reproduzir práticas racistas. Isso se evidencia na medida em que a cor da pele é o elemento crucial que determina as crianças que receberão mais tempo de colo e cuidado, serão mais elogiadas, vistas como mais “bonitinhas” e “cheirosinhas”. Assim, a questão racial torna-se um fator decisório no tratamento privilegiado destinado às crianças brancas em detrimento das relações afetivas que as/os docentes estabelecem com as crianças negras e empobrecidas.

Em importante pesquisa, Oliveira e Abramowicz (2010) também observam que as questões raciais aparecem nas práticas pedagógicas da educação infantil nas situações de demonstração de determinados “carinhos” como práticas de “paparicação” pelos docentes. Tais ações se dão principalmente na seletividade racial que estabelece quais crianças ganham colo quando choram ou recebem elogios relacionados com a aparência física. Segundo as autoras, as crianças brancas são mais “paparicadas” pelas professoras, enquanto as crianças negras, na maior parte do tempo, recebem menor atenção dos/as docentes.

Cavalleiro (2020), ao analisar a relação professor/a e as crianças na educação infantil, identifica a existência de um cuidado notório e mais afetuoso destinado às crianças brancas, sobretudo pelo contato físico. A autora observa, por exemplo, momentos em que crianças brancas são constantemente beijadas pelas professoras, como na hora da saída ou durante a entrega de uma atividade. Tais situações evidenciaram que,

(...) na relação com o aluno branco, as professoras aceitam o contato físico por meio de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto ... O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas (Cavalleiro, 2020, p. 72-73).

A dimensão do cuidado e afeto é veementemente afirmada como uns dos principais pilares da educação infantil a partir de uma ideia de indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Entretanto, tanto as narrativas das/os professoras/es entrevistados, quanto as pesquisas supracitadas enfatizam que esse processo de cuidado não se dá de modo natural e afastado de determinados estereótipos sociais. Existe socialmente um fabuloso mundo da infância que privilegia e aponta qual cor de pele da criança está mais apta ao cuidado e afeto. Logo, os relatos das/os docentes indicam a reprodução dessa lógica na prática pedagógica de professoras e professores de Educação Física que atuam na educação infantil.

Interessante notar que, se as crianças brancas já podem sentir o poder do privilégio que seus traços “brancoides” produzem, as crianças negras, desde a tenra infância, não são passivas e resistem ao racismo rejeitando e se afastando corporalmente dos/as professores/as, negam acessar seus colos e podem demorar mais a responder aos seus comandos e direcionamentos (Gomes, 2019). De todo modo, embora as crianças negras não sejam passivas diante da brutalidade do racismo, o que está em jogo é a produção do afastamento entre docentes e crianças negras, o que pode produzir efeitos muito mais danosos aos pequenos, os quais dependem dos adultos, afetivamente, nos processos de aprendizagem.

Dito isso, constatamos que o racismo se perpetua no cotidiano da escola de diversas formas e de diversos lados, na relação entre o corpo docente e as crianças, mas também na relação entre as próprias crianças. No decorrer das entrevistas, todos/as os/as docentes foram apontando situações em que tiveram suas práticas pedagógicas atravessadas pelas desigualdades raciais. É unânime o discernimento de que as crianças pequenas também expressam comportamentos reprodutores do racismo.

Segundo os/as professores/as entrevistados/as, o racismo se materializa no cotidiano da educação infantil na recusa de manifestar afetos, no desagrado em dar a mão para o colega, na negação em sentar ao lado, na tentativa de retirá-lo da brincadeira. Apesar de essas serem as ocorrências mais frequentes, não é raro presenciar, no ambiente escolar, falas explicitamente racistas de uma criança com a outra:

Quando acontece de chamar as crianças de macaco, ser racista, a gente corta. Acontece essas coisas de não querer brincar com o outro só por causa da cor da pele (Professor João).

A menina já falou isso de não querer estar com a outra. Isso foi até em uma aula minha, não de querer estar com a outra porque ela era preta (Professora Márcia).

As narrativas apresentadas pelas/os docentes acrescentam elementos que ajudam a complexificar ainda mais os modos de compreender as dimensões do racismo no cotidiano da educação infantil. Como é possível perceber, as

brincadeiras e as relações entre as crianças também são perpassadas pela dimensão da raça, conferindo privilégio aos brancos e desfavorecimento aos negros. Assim, a perpetuação do racismo na educação infantil propicia às crianças negras uma dupla negação da sua existência, ora por parte das/os docentes, ora por parte dos seus pares. Nesse sentido, não basta aos docentes que atuam na educação infantil meramente serem os/as organizadores/as do espaço e dos brinquedos, deixando que as crianças, de modo espontâneo, aprendam sozinhas nas interações com os colegas como se elas portassem uma ingênua, “pura” e sempre “criativa” conduta, pois, desde a tenra infância, as normas e valores sociais, como o racismo, também já as constituem.

Com isso, inferimos que, no campo da educação infantil, as práticas racistas se dão, sobretudo, na dimensão do sensível, do toque, do afeto, do cuidado e do contato corporal. Tal percepção nos encaminha para observar como essa dimensão do racismo, no âmbito educacional, pode ser uma especificidade da educação infantil. Logo, é necessário problematizar e tensionar os olhares e análises que idealizam o aspecto intrínseco do cuidar e educar apartado das discussões acerca do racismo como fator estruturante da sociedade e da própria infância.

Desse modo, a partir da compreensão de que o racismo é um componente das experiências produzidas na educação infantil, de maneira direta e indireta, questionamos: quais os “usos” (Schwartz; Durrive, 2007) as/os professoras/es que atuam nessa etapa da educação fazem para gerir as dramáticas impostas pela dimensão da raça? Tal empreitada coloca como desafio a análise das estratégias utilizadas pelas/os docentes nas situações em que estes são convocados a agir.

O modo como as/os professoras/es tematizam as relações étnico-raciais

Ao discursar acerca do direito e do antirracismo, Almeida (2019) afirma que é necessário garantir cidadania aos grupos ditos minoritários, para que haja produção intelectual, por meio da qual seja possível questionar o racismo. Assim, o uso de conteúdos de origem afrodescendentes e de atividades tematizadas com práticas da cultura negra é de extrema importância para que a educação seja reflexiva, proporcionando às crianças a capacidade de criar uma consciência antirracista.

Nessa esteira, com base em alguns apontamentos levantados pelos/as docentes entrevistados, afirmamos a necessidade da construção de uma educação que esteja comprometida com a luta contra o racismo e com a visibilidade de saberes e conhecimentos de grupos sociais historicamente excluídos da sociedade, como negros, indígenas, quilombolas, entre outros. Ao compreendermos a importância da dimensão estética e corpórea na educação

das crianças e na luta antirracista, destacamos a relevância do trabalho de professoras e professores de Educação Física no trato com essas temáticas.

As orientações curriculares para a educação infantil dos municípios pesquisados, apesar de não apresentarem um consenso, em sua maioria, enfatizam que o papel da Educação Física tem como foco principal a ampliação do contato das crianças com o universo da cultura a partir do trato corpóreo (Silva, 2020). Desse modo, cabe à Educação Física operar pedagogicamente com diferentes formas de expressão da linguagem, dentre elas, as manifestações corporais das culturas afro-brasileira e africana.

Gomes (2017), ao sistematizar os saberes e conhecimentos construídos acerca das questões raciais no Brasil pelos movimentos negros, destaca justamente aqueles que se relacionam com a dimensão da corporeidade negra. Conforme a autora, os saberes estético-corpóreos acerca da população negra se constroem em contrapartida aos estereótipos sociais responsáveis por atrelar os traços corporais de pessoas negras aos critérios de feiura e inferioridade. Assim, expressões como “negritude” e “beleza negra” surgem justamente como estratégias de valorização e afirmação da identidade de negros e negras.

É a partir desses saberes estético-corpóreos que compreendemos o papel da Educação Física no trato com o ensino das relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil. Tendo como ponto de partida a especificidade do trabalho com a linguagem corporal, professoras e professores de Educação Física têm como desafio assumir o compromisso social da promoção de uma educação antirracista, alicerçando uma prática pedagógica engajada com a valorização e ressignificação das culturas afro-brasileiras e africanas no contexto educacional.

Ao questionarmos as/os professoras/es de Educação Física sobre o ensino de temáticas étnico-raciais, observamos que, ainda que de forma pontual e não sistematizada, grande parte das/os docentes apontam algum tipo de trabalho com essa temática. Dentre os conteúdos selecionados para trabalhar a temática étnico-racial na educação infantil, os/as docentes citam a capoeira e o congo³ como os principais.

Outras formas utilizadas por eles/as para trabalhar a temática é a contação de histórias que abordam elementos da cultura negra, explorada por meio de histórias de princesas negras, como a de Zacimba Gaba, e a redefinição do papel do Saci e da Anastácia na história do Sítio do Pica-Pau-Amarelo. Também relatam sobre a elaboração de apresentações que enfatizam elementos de origem afrodescendente, como o Boi Pintadinho, dentre outras práticas que

³ Manifestação cultural presente em várias partes do Espírito Santo e que reúne características indígenas e africanas.

os/as professores/as afirmam utilizar para introduzir o tema no cotidiano da educação infantil:

Eu trabalho muito com a questão das histórias, né, essa questão. E nos conteúdos, o conteúdo de capoeira, os conteúdos de samba, aí traz a questão de onde vem, como se origina (Professora Ana).

Eu gosto muito de trabalhar a questão das brincadeiras [...]. Amarelinha é uma brincadeira africana, tem os jogos com os tambores, a parte de percussão também faz parte do legado africano, o pau-de-cebo na época de São João, maculelê (Professora Maria).

Quando, por exemplo foi a figura do Saci. É um menino levado, espertalhão, bagunceiro e tal. A gente tentou a figura do Saci, [...] como o menino guardião da natureza. Não essa imagem ruim de espertalhão, malandro [...]. O Saci foi abordado como guardião da natureza. No sítio, por exemplo, é muito presente essa questão étnico-racial. A Dona Benta [branca] é a letrada que conta histórias, que sabe que é a letrada da casa, e a Tia Anastácia [negra] a empregada doméstica, que cozinha, que cuida dos afazeres domésticos, lava, passa, cozinha. A gente deu uma visão... No final, nós fizemos um teatro. Ensaíamos com as crianças, e aí foi a Educação Física que estava tratando da questão do Sítio com uma visão renovada, Tia Anastácia renovada. [No teatro] se trocaram os papéis. Inicialmente, trocaram os papéis: a Tia Anastácia foi contar história e a Dona Benta foi ajudar também no serviço da casa (Professora Márcia).

Eu costumo trazer esse tema na questão da dança. Na questão da dança afro. Aí a gente traz os costumes, de onde veio. Essa questão da capoeira, porque eu gosto de trabalhar também a capoeira, que é um pouco dança, um pouco luta (Professora Alda)

Ao dialogarmos com os relatos das/os docentes, compreendemos que a construção de uma educação antirracista envolve outros olhares e modos de contar as histórias das personagens e pessoas negras. Tal como nos mostra a fala da professora Márcia, existem inúmeras obras da literatura infantil que retratam sujeitos negros e negras a partir de um lugar serviçal e submisso aos brancos. O próprio “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”, produção do autor Monteiro Lobato, que é citado pela professora na entrevista, já foi inúmeras vezes alvo de análises críticas acerca do lugar destinado aos personagens negros, como o Saci Pererê e a Tia Anastácia.

Nesse diálogo, corroboramos o pensamento de Silvio Almeida na compreensão de que o racismo, a partir de um prisma estrutural, produz o inconsciente dos indivíduos de modo a normalizar a representação de pessoas negras em posições de inferioridade. Para o autor

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos

e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, metódicos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2019, p. 65).

Nesse caminho, ao dialogarmos com o autor supracitado e com as narrativas das/os professoras/es, enfatizamos que práticas, como relatar histórias de heróis e heroínas negras – historicamente ausentes nas representações infantis; realizar a releitura de personagens negros (a quem comumente são atribuídos aspectos negativos); e o trato crítico com as práticas corporais afro-brasileiras e africanas são importantes estratégias para compor uma educação infantil antirracista.

Além disso, identificamos algumas pistas que apontam para possibilidades de como tematizar questões étnico-raciais na Educação Física. Assim, observamos que, além de trabalhar com algumas práticas de origem afro-brasileira, como é o caso da capoeira e do samba, as/os professoras/es também se utilizam de outros conteúdos, como os jogos e brincadeiras, e das danças para ensinar aspectos que envolvem a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Nessa esteira, no diálogo com Raimundo e Terra (2021), apostamos na importância da Educação Física no que tange ao ensino da temática étnico-racial na educação infantil, sobretudo contribuindo para o processo de identificação racial das crianças. As autoras, após a percepção da presença da discriminação racial entre as crianças durante os momentos de Educação Física, relatam a sistematização de um trabalho pedagógico com as culturas afro-brasileiras e africanas e os impactos positivos gerados a partir da introdução desses temas, como o sentimento de pertencimento racial das crianças negras.

Assim, inferimos que o papel da Educação Física na educação infantil perpassa a construção de um trabalho pedagógico que se oponha aos imaginários sociais racistas acerca do corpo negro, da dimensão estético-corpórea da população negra e da cultura afro-brasileira e africana. Com base nos relatos das/os docentes, é possível verificar diversas formas nas quais essa temática pode ser abordada durante as vivências de Educação Física.

Apesar de compreendermos que algumas práticas corporais, como é o caso da capoeira, assumem certa primazia, quando o assunto é a cultura afro-brasileira, alertamos para a necessidade de ampliação desse repertório. Ao não tomar certo cuidado com essa centralidade destinada à capoeira, podemos cair na armadilha de diminuir a diversidade presente nas culturas afro-brasileiras e africanas em apenas uma prática que passa a carregar um status de “representação” de grupos étnicos e raciais amplos e plurais.

Além disso, também destacamos a necessidade de ampliação desse debate a partir da compreensão dos modos pelas quais a prática pedagógica das/os docentes é desenvolvida no cotidiano educacional ao abordar essas temáticas, tanto no que tange à relação com as crianças e com todo o corpo profissional da educação infantil, quanto ao trabalho realizado com as famílias. Desse modo, é possível produzir intervenções pedagógicas para que o trato com o ensino das relações étnico-raciais não seja apenas ações pontuais, mas sim elemento que componha o cotidiano da Educação Física antirracista nas instituições de educação infantil.

CONCLUSÕES

Todas/os as/os docentes participantes da pesquisa afirmaram ter seu trabalho atravessado pelas desigualdades raciais e pelo racismo. Ficou evidente que as/os entrevistadas/os, em um primeiro momento, partiam da negação, afirmando não perceber o racismo na educação infantil. Porém, no decorrer das entrevistas, foram surgindo relatos de como as crianças estabelecem relações pautadas na diferença racial, sobretudo na recusa e exclusão de crianças negras, e de como os próprios professores manifestam um maior afeto pelas crianças brancas. Isso nos indica que os docentes de Educação Física apresentam dificuldades em perceber atitudes racistas na educação infantil, o que torna urgente a necessidade de investimentos em processos formativos nas redes de ensino e nas Universidades que tomem as relações raciais como elemento basal que compõe o ensino das práticas corporais na infância.

O fato de escolher ensinar ou não sobre a temática étnico-racial na educação infantil parece influenciado por fatores que vão muito além de conhecer o marco legal e a sua obrigatoriedade. Se o racismo na educação infantil perpassa, em grande medida, pelo afeto, toque, aproximação e/ou distanciamento corporal, é importante que os processos formativos dos/as docentes também façam os efeitos do racismo “passar pelo corpo”, “pela pele” dos/as professores, de modo a colocar em questão e levá-los/as a “estranhar” procedimentos e modos de agir com as crianças que reforçam as relações racializadas.

Portanto, a partir do conhecimento acerca de como o racismo vem se sustentando e subjetivando a comunidade educacional, defendemos que o trabalho pedagógico com as questões relativas às relações raciais alcance também as famílias das crianças, pois é necessário, como nos lembra Almeida (2019), “desaprendermos” o racismo que foi naturalizado em nós e que estrutura as relações sociais e intersubjetivas. Ou seja, se a infância é considerada o “lugar” geracional onde uma sociedade constrói as bases de seus

processos identitários, é também uma importante condição de possibilidade para a aprendizagem e produção de sociedades antirracistas.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2010) *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Editora UFMG.
- Almeida, S. L. (2019) *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen.
- Araújo, D. C. de. (2018) As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. *Educar em Revista*, (34) 69, p. 61-76.
- Cavalleiro, E. (2020) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto.
- Foucault, M. (2008) *Nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2018) *Do governo dos vivos*. Martins Fontes.
- Gomes, N. L. (2017) *O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.
- Gomes, N. L. (2019) Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 1015-1044. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>
- Lei n.º.10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- Ministério da Educação (MEC). (2013). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC
- Ponce. B. J. & Neri, J. F. (2015) O currículo escolar em busca da justiça social: A violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo. (13)2, 331-349.
- Oliveira, F. de., & Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e "paparicação". *Educação Em Revista*, 26(2), 209-226. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>
- Santiago, F. (2015). GRITOS SEM PALAVRAS: RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS NEGRAS FRENTE AO RACISMO. *Educação Em Revista*, 31(2), 129-153. <https://doi.org/10.1590/0102-469813276>
- Rosemberg, F. (1981). Discriminações Étnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil. *Linha D'Água*, (2), 21-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i2p21-39>

- Santos, S. A. dos (2003) A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. (pp. 21-37). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Schwartz, Y. (2000) *Trabalho e uso de si*. França: Aix-em-Provence. [Entrevista concedida] a Marcelle Duc e Louis Durrive, Aix-em-Provence.
- Schwartz, Y. e Durrive, L. (2007) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito *et al.* Niterói: Ed. UFF.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 - Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 3 - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis publicamente no repositório SciELO Preprints, como parte do depósito do preprint, sob a licença Creative Commons CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). O pacote de dados inclui: (a) o manuscrito preprint em formato PDF e DOCX; (b) o roteiro/guia orientador utilizado nas entrevistas semiestruturadas; e (c) as transcrições integrais das oito entrevistas realizadas com professoras/es de Educação Física da Educação Infantil das redes públicas de Cariacica, Serra e Vitória (Grande Vitória/ES, Brasil), realizadas via Google Meet entre 2021 e 2022.

Os nomes reais dos/as participantes foram substituídos por pseudônimos no manuscrito. O pareamento entre nome real e pseudônimo, bem como as gravações originais de áudio/vídeo, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) assinados e o banco de respostas ao formulário Google Forms (n=101), permanecem sob a guarda do pesquisador responsável e não são distribuídos publicamente, em conformidade com as restrições éticas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil (Resolução CNS 466/2012).

O arquivo README.md (também disponibilizado em formato TXT) acompanha os dados de pesquisa e contém a descrição completa do pacote, a metodologia de coleta e análise, as categorias analíticas, os procedimentos de anonimização, instruções de citação e os dados de contato do autor correspondente. Pedidos

de acesso a materiais adicionais devem ser dirigidos a Ueberson Ribeiro Almeida (uebersonribeiro@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-4542>).

Citação sugerida dos dados: Almeida, U. R.; Silva, R. M. S.; Boa, T. C. (2026). Transcrições de entrevistas com professoras/es de Educação Física da Educação Infantil da Grande Vitória/ES [Conjunto de dados]. SciELO Preprints. [https://doi.org/10.1590/\[a ser atribuído pela SciELO\]](https://doi.org/10.1590/[a ser atribuído pela SciELO]).

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus Goiabeiras, sob o Parecer nº 4.192.177 (CAAE nº 32947120.4.0000.5542).

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.