



## “You can't leave the house, you can't hug anyone...” Quilombola children from the hinterland of Alagoas and what they say about the pandemic

### “Não pode sair de casa, não pode abraçar ninguém...” As crianças quilombolas do sertão alagoano e o que dizem sobre a pandemia

GONZAGA, Maria Dayane Martins <sup>(1)</sup>; MACEDO, Maria do Socorro Barbosa <sup>(2)</sup>; FERREIRA, Roseane Abreu <sup>(3)</sup>; LEITE, Valderlani Viana <sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7461-5241>; Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema AL, BRAZIL, [maria.gonzaga@alunos.uneal.edu.br](mailto:maria.gonzaga@alunos.uneal.edu.br).

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0291-2786>; Docente da Universidade Estadual de Alagoas, Campus II - mestra em Educação (UFAL) e doutoranda em Educação pela UFRGS; BRAZIL, [socorro.macedo@uneal.edu.br](mailto:socorro.macedo@uneal.edu.br).

<sup>(3)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3088-8007>; Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema AL, BRAZIL, [roseabreu@yahoo@gmail.com](mailto:roseabreu@yahoo@gmail.com);

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-6868>; Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema AL, BRAZIL, [valderlani.viana371@gmail.com](mailto:valderlani.viana371@gmail.com).

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

#### ABSTRACT

This text presents the analyzes carried out in a research with children and aims to analyze through the children's narratives how the current social situation has affected their subjectivities, their territories and the ways of living their childhoods in a time of pandemic. It is located in two quilombola communities in one of the hinterlands of Alagoas. As research problem(s) did we seek to understand how quilombola children are crossing and being crossed by the discourses and practices constructed in the pandemic? How did the school, as a space for interaction between children, exchanges and construction of culture and experiences, become a distant place not inhabited by them? Thus, the text follows the bias of decolonial studies, contrasting the adultcentric, Eurocentric and colonizing logic on children in general and, specifically, on quilombola children. For this investigative path, we used qualitative research with a focus on the case study. Conversations were held between the children and the researchers, as well as productions of drawings created by the children that illustrate their impressions about their daily lives, the relationships they establish with other children in interaction spaces such as the school, the street and the square before and during the pandemic. The theoretical framework starts from Abramowicz; Rodrigues (2014); Quijano (2005, 2014); Gallo (2015, 2018); Mbembe (2018), among other authors. We infer that there are similarities between the children's statements about how much they miss playing, running in the street, the playground and the friends they met in the school space and in other spaces where they lived before the pandemic.

#### RESUMO

Este texto apresenta as análises realizadas em uma pesquisa com crianças e tem como objetivo examinar, por meio das narrativas das crianças, como a atual conjuntura social tem afetado suas subjetividades, seus territórios e os modos de viver suas infâncias em tempo de pandemia. Situa-se em duas comunidades quilombolas de um dos sertões alagoano. Como problema (s) de pesquisa, buscou-se compreender como as crianças quilombolas estão atravessando e sendo atravessadas pelos discursos e práticas construídas na pandemia? Como a escola, enquanto um espaço de interação entre as crianças, de trocas e construção de cultura e experiências, tornou-se um lugar distante e não habitado por elas? Desse modo, o texto envereda pelo viés dos estudos decoloniais, contrapondo a lógica adultocêntrica, eurocêntrica e colonizadora sobre as crianças de um modo geral e, especificamente, sobre as crianças quilombolas. Para tal caminho investigativo, utilizamos a pesquisa qualitativa com foco no estudo de caso. Foram realizadas conversações entre as crianças e as pesquisadoras, bem como produções de desenhos criados pelas crianças que ilustram as suas impressões sobre suas cotidianidades, as relações que estabelecem com outras crianças nos espaços de interação como a escola, a rua e a praça antes e durante a pandemia. O referencial teórico parte de Abramowicz; Rodrigues (2014); Quijano (014); Gallo (2018); Mbembe (2018), entre outros autores.

#### INFORMAÇÕES DO ARTIGO

##### Histórico do Artigo:

Submetido: 07/10/2021

Aprovado: 11/01/2022

Publicação: 02/04/2021



##### Keywords:

Childhood, quilombola child, territory

##### Palavras-Chave:

Infância, criança quilombola, território.

Inferimos que há, entre as falas das crianças, similitudes sobre a saudade que sentem de brincar, de correr na rua, do recreio e dos/as amigos/as que encontravam no espaço escolar e em outros espaços nos quais elas transitavam antes da pandemia.

## **Introdução**

Este é um momento de abismo e desesperanças. Mas pode ser, ao mesmo tempo, um momento de crescimento. Confrontados com as nossas mais fundas fragilidades, cabe-nos criar um novo olhar, inventar outras falas, ensaiar outras escritas. Vamos ficando, cada vez mais, a sós com a nossa própria responsabilidade histórica de criar uma outra história. Nós não podemos mendigar ao mundo uma outra imagem. Não podemos insistir numa atitude apelativa. A nossa única saída é continuar o difícil e longo caminho de conquistar um lugar digno para nós e para a nossa pátria. E esse lugar só pode resultar da nossa própria criação (MIA COUTO, 2011).

O desafio está posto, faz-se urgente criarmos “um novo olhar, inventar outras falas, ensaiar outras escritas” nas pesquisas acadêmicas e na vida que pulsa para além da produtividade e da aprendizagem das escolas e universidades. A pandemia impôs-nos uma tarefa para abriremos caminhos, criarmos outras estratégias de [re] existências e resistências, o que nos impele a um outro desafio, o de “Afirmar, defender o valor da vida humana” (ARROYO, 2019, p.144) e reinventar outras formas de pesquisar, educar, lutar e conhecer as crianças (SANTOS, SARAIVA, 2020).

Vivemos um período sem precedentes, em um “momento de abismo e desesperanças” (COUTO, 2011, s/n), a pandemia causada pelo coronavírus transformou os modos pelos quais vivemos, aprendemos, agimos e encontramos-nos. A educação foi e está sendo uma das mais afetadas nesse momento, não só como consequência da pandemia, mas, antes dela, a política neoliberal já deixava clara suas intenções para com a educação pública brasileira. Desse modo, a pandemia tem sido cruel com quem já sofria as barbaridades do projeto aniquilador e desumanizador operado pelo neoliberalismo (SANTOS; SARAIVA, 2020). As vidas ceifadas na nossa condição presente são resultado não apenas do vírus, mas também da ausência, da negligência e da virulência que a política do governo atual tem incidido sobre a sociedade brasileira, sobretudo, nas camadas mais vulneráveis.

Entre os povos e grupos marginalizados, encontram-se as crianças, que, na luta pela vida em todas as dimensões, criam significados sobre a crise, agindo e reagindo sobre ela. Crianças negras, indígenas, ribeirinhas, sem terrinha, quilombolas e tantas outras crianças e suas infâncias carregam marcadores (raça, etnia, classe social, religião, entre outros) que as estereotipam, acentuando as diferenças na perspectiva da desigualdade. Esse elemento expropriador de direitos e de garantias identitárias opera no campo das injustiças sociais, do racismo, da homofobia, do feminicídio, do infanticídio e outras diferentes formas de exclusão e

violência. Fica claro que as crianças sentem os impactos sociais, econômicos e políticos da má administração do governo brasileiro, constituindo brutais ausências do Estado nas garantias e proteção social das populações e de seus territórios. São essas crianças, as mais empobrecidas, que testemunham, como nenhuma outra, essa guerra declarada, desapiadada e sem trégua que atravessa as Américas antes e durante a pandemia. A necropolítica<sup>1</sup> é a forma de gerir a sociedade brasileira atualmente, nela, o governo tem se sustentado, utilizando impiedosamente de ações de caráter ostensivo e exterminador que geram a morte daqueles que vivem nos limítrofes sociais (KOHAN, 2020).

Na tentativa de compreender como as crianças de duas comunidades remanescentes de quilombos do município de Poço das Trincheiras- sertão alagoano - atravessam e são atravessadas pela crise pandêmica, este texto problematiza, a partir de suas narrativas, as formas que essa conjuntura social tem afetado suas subjetividades, seus territórios e os modos de viver sua [s] infância[s].

Diante disso, anunciamos o[s] problema[s] de pesquisa: como as crianças quilombolas estão atravessando e sendo atravessadas pelos discursos e práticas construídas na pandemia? Como a escola, enquanto um espaço de interação entre as crianças, de trocas e construção de cultura e experiências, tornou-se um lugar distante e não habitado por elas?

O texto constitui-se a partir de alguns movimentos na escrita: inicialmente, apresenta uma discussão acerca dos territórios étnico-raciais, *locus* da pesquisa, posteriormente, diálogos com a perspectiva teórica dos estudos decoloniais como uma possibilidade de criação de uma outra/nova epistemologia que decolonize as infâncias, evidenciando como o conhecimento das ciências modernas colonizou e excluiu/invisibilizou algumas infâncias, dentre elas, as quilombolas. Por fim, apresentaremos os resultados oriundos das conversações com as crianças, análises e conclusões.

## **Desenvolvimento**

### *Os territórios étnico-raciais pesquisados*

As duas comunidades quilombolas *locus* da pesquisa são o Alto do Tamanduá que, segundo o ITERAL (Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas)<sup>2</sup>, possui 300 famílias, e o Jorge, com 125 famílias, ambas são territórios rurais no município de Poço das Trincheiras – AL. Poço tem uma população estimada (IBGE, 2020) de 14.418 pessoas, cuja densidade

<sup>1</sup> Termo cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) para explicar como a morte passa a ser a forma de gestão do Estado, em que o corpo negro é o mais marcado e exterminado. Os grupos marginalizados e excluídos são condicionados a condições de vida insalubres, não possuindo acesso aos direitos básicos. A soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é.

<sup>2</sup><http://www.iteral.al.gov.br/gpaf/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas-de-alagoas/comunidades-quilombolas-de-alagoas..>

demográfica é de 47,52 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2010)<sup>3</sup>. As comunidades em relevo estão situadas no Médio Sertão de Alagoas e, como tantas outras comunidades quilombolas pelo Brasil, vivenciam severos processos de invisibilidade cultural, social, política e econômica. Há um distanciamento das pautas requeridas e o atendimento junto aos poderes instituídos. Dentre tais iniquidades vividas nesses territórios, que consideramos relevante destacar estão a ausência de trabalho, renda, educação e formação para um mundo cada vez mais tecnológico, tomadas de decisões emergenciais que poderiam minorar a fome e os tratamentos sanitários necessários durante essa grave crise. Tudo demora a chegar, as questões de caráter imediato agudizam-se e, mais uma vez, o direito à cidadania é negado.

Nesse momento, nós, pesquisadores, temos o compromisso político-ético e epistemológico de produzir e trazer para o debate narrativas e vida concreta para os espaços acadêmicos, como forma de ampliar os ditos sobre o sertão alagoano, visto que ainda há muito a ser tratado. Principalmente, se voltarmos o olhar para os Quilombos sertanejos e seus atravessamentos social, histórico, suas tradições orais e a imagem viva de uma cultura em movimento.

Em nossas incursões pelas comunidades, compreendemos que há uma multiplicidade de elementos socioculturais que convergem e outros que se constituem pela diferença: organização familiar, linguagem, ritos, trabalho e renda, entre outros. Um aspecto similar entre as duas comunidades é em relação ao trabalho. Tanto no Alto do Tamanduá, como no Jorge, há o predomínio do trabalho braçal, na agricultura familiar, no plantio da palma, no corte e limpeza das fazendas. Com poucos sujeitos que trabalham em lojas nas cidades circunvizinhas e outros como funcionários públicos ou terceirizados em atividades de limpeza, agentes comunitários de saúde, agentes administrativos, entre outros. Entretanto, notamos uma forte influência do êxodo rural, uma vez que as famílias migram para outros estados em busca de melhores oportunidades. O estudo de Alves (2021, p. 74) aponta que:

[...] em função disso, a prática da agricultura e da pecuária tem sido cada vez mais rara na região. Desapossados de suas terras, os quilombolas veem a migração para regiões com economias mais pujantes como a alternativa mais viável para a garantia de sua sobrevivência.

O processo de migração não se dá sem afetamentos – saudade da família, da terra, dos amigos –, em busca de melhores condições e como última alternativa para garantir o sustento da família, os habitantes desses territórios partem para outros estados, como São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina e outros na região Nordeste, em busca de trabalho vinculado à colheita

---

<sup>3</sup>Disponível em: IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/poco-das-trincheiras>. Acesso em: 06 de jul. de 2021.

de maçã, café, laranja, cenoura, onde houver a demanda, surge, na comunidade, alguém que agencia a ida desses trabalhadores e suas famílias. Nem sempre a empreitada é segura, satisfatória e/ou lucrativa. Alves (2021, p. 74) corrobora dizendo que “o processo de migração como recurso último de sobrevivência revela, ainda, o apego quilombola à territorialidade, à família e à terra.”

### *Os estudos decolônias como desvelador de infâncias outras*

Nesta seção, dedicamo-nos a pensar sobre a potencialidade que os estudos decoloniais oferecem-nos nas pesquisas *com* crianças. Assim sendo, no que lhes toca, busca revisar de modo analítico as bases epistemológicas que dão sustentação às ciências modernas que construíram a lógica da colonialidade que regulamenta o modo de ser, pensar e viver da [s] criança [s], principalmente das que sinalizam em seus corpos algum tipo de diferença de gênero, classe, cor ou etnia, isto é, que não se encontra no centro das concepções e premissas de normalidade para a infância criada por países como Estados Unidos ou europeus.

Na pesquisa em questão, entendemos que há que se romper com o paradigma colonizador da infância e das pesquisas sobre e/com ou para as crianças presentes nas ciências modernas. Neste sentido, “os estudos decoloniais anunciam uma proposta de uma pedagogia decolonial que é, antes de tudo, um projeto político a ser construído nas escolas e nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras, indígenas, nas ruas”, enfim, em todos os espaços e territorialidades os quais são marcados pelos processos de colonialidade do poder, do ser e do saber (WALSH; OLIVEIRA & CANDAU, 2018, p. 5).

Enveredamos por uma perspectiva decolonial, uma vez que os estudos da teoria pós-colonial não abrangem, por exemplo, os povos da América Latina<sup>4</sup>, ficando-se nos Estados Unidos e na Europa, embora investigem as feridas causadas pela colonialidade, eles não conseguem fazer ouvir a voz do povo latino-americano, “os estudos pós-coloniais [...] estão a necessitar de intervenção decolonial” (GROSFUGUEL, 2008, p. 15). Nesse cenário de incompletude e ocultação, surgem os estudos decoloniais que também partem das contribuições da perspectiva pós-colonial, contudo, têm seu *locus* de enunciação na América Latina, tendo, como convergências com o estudos pós-coloniais, discussões que produzem provocações e conceituações em relação ao colonizador/colonizado, estabelecendo um diálogo da economia, da política e da cultura (GUIDA; SILVA & NANTES, 2021).

Os estudos pós-coloniais são oriundos de importantes centros de produção acadêmica do chamado “primeiro mundo” e surgiram com uma forte influência do pós-colonialismo e do pós-estruturalismo, mais focados, portanto, na análise do discurso e da textualidade. As

---

<sup>4</sup> A partir dos anos de 1990, houve a inclusão tardia da América Latina no debate pós-colonial, em que se acentuou e ampliou a crítica à modernidade, realizando também um giro epistemológico decolonial.

diferenças entre os dois campos não acarretam necessariamente um empencilho à sua articulação, pois o uso conjunto dessas aproximações, longe de criar obstáculos à análise da colonialidade, em alguns casos, potencializam-na, graças à presença e integração de outros instrumentos analíticos e de tradições críticas que podem auxiliar na compreensão de suas dinâmicas. Uma das contribuições mais significativas dessa articulação está associada ao que ambos conseguiram desvelar sobre a conexão entre saber e poder que, por sua vez, constitui a geopolítica mundial.

Neste sentido, a teoria decolonial vem contribuindo de modo significativo e crítico nos estudos da infância, em especial, naqueles que trabalham com a perspectiva de romper e desmistificar as pesquisas com vieses adultocêntrico, eurocêntrico e colonizador. Os estudos decoloniais causam fissuras no conhecimento sobre o outro – subalternizado e excluído –, criando novas possibilidades de vida, de infância [s] e de pesquisa [s], mas não só isso, os/as pensadores/as articulam-se em busca de compreender a matriz colonial lastreada e naturalizada pela relação de poder que tem viabilizado a reprodução de relações hierárquicas impostas com o advento da modernidade, como territoriais, de raça, gênero, cultura, classe e epistêmica (GUIDA et al, 2021).

A colonialidade moderna atua por meio de distintos aspectos e diferencia-se da primeira ocupação que envolvia questões como demarcação e afirmação do controle físico e geográfico. A ocupação que temos sido vítimas, atualmente, envolve elementos mais sofisticados, simbólicos e cruentos, como é o caso da combinação disciplinar, biopolítica e necropolítica gerida pelo projeto de modernidade (MBEMBE, 2018). “A colonialidade é entendida como modelo ou projeto da modernidade regido com um padrão ou matriz colonial de poder que naturaliza a hierarquização e produz a subalternidade, a qual, apesar do fim do colonialismo, se estende para além dele” (GUIDA et al, 2021, p. 55). Para Maldonado-Torres (2007):

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (p. 131, Tradução livre).

De acordo com Toledo (2021), pensadores da matriz decolonial, como Edward Said e Anibal Quijano, mostram que a dominação global do Ocidente sustenta-se na produção de um outro (o Oriente ou o extremo do Ocidente) subalternizado, cuja humanidade é dependente da posição histórica e epistemológica de uma Europa ilustrada que, ao expandir-se, leva a civilização aos povos pré-modernos. Mas também, além disso, a teoria decolonial contribui para “a desconstrução do mito da modernidade que permite mostrar como outros mitos, como progresso e desenvolvimento” fazem parte do mesmo regime de representação que reproduz as relações de poder marcadas pela colonialidade, que oferece um marco analítico das formações de poder que já não exercem sua hegemonia por meio do regime colonial ou de formas diretas de dominação política e econômica, mas se reproduzem através de dispositivos de saber, modos de subjetivação e controle cultural. (TOLEDO, 2021, p. 14). A colonialidade, segundo Quijano (2014), é um padrão de poder capitalista engendrado pelo Norte global que opera como:

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de tal padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e escala social (p.285, Tradução livre).

Por isso, tratando-se da [s] criança[s] é necessário superar uma imagem unívoca e fixa, que, sob o mote da generalização e igualdade, esconde as diferenças que definem existências plurais e encobrem as desigualdades, invisibilidades e discriminações que as crianças vivenciam em seus territórios e para além deles. Na sociedade ocidental foram forjadas imagens que elucidaram o modo como as crianças precisariam de cuidado, proteção dos adultos e das instituições, isso implicou a construção do imaginário social e a ideia de infância foi e ainda é condicionada a um olhar em que as crianças são ingênuas, inocentes e impertinentes. A infância passou a ser comparada à insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção. A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo, estando condicionadas a modos de subjetivações pensadas pelos adultos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014). A modernidade criou uma colonialidade do saber sobre a infância, querendo nos fazer crer que há uma perspectiva única do conhecimento, uma maneira universal e fixa de viver a infância e de ser criança.

É na modernidade, e de forma mais ativa na chamada pós-modernidade, que a criança tornou-se nas pesquisas das ciências sociais agente social, produtora de culturas e a infância como categoria na estrutura social (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008, 2015, 2017; DORNELLES; FERNANDES, 2015, SIROTA, 2011; CORSARO, 2011). Contudo, ainda assim, a infância é um território de disputa, em que há vários campos de conhecimentos construídos na

égide do adultocentrismo e da colonialidade que tentam e conseguem criar um dispositivo de infância. Um dispositivo que não emerge no vazio, mas, sobretudo, em ideias erigidas em um jogo de poder que, desde o XVIII, é fundado em um dispositivo conceitual, pedagógico, psicológico, moral e arquitetônico que cria um modelo de subjetividade que atenda à ordem social e econômica, da adultez, da sociedade moderna e estabelece um novo lugar para a infância. Como afirma GALLO (2018, p.61) “os adultos pensam as crianças, pensam pelas crianças, dizem às crianças o que é ser criança e viver a infância”. Esses fatores contribuíram para a colonização da infância e produziram uma imagem que define o que ela é, o que ela não é, o que ela não pode ser (GALLO, 2018).

Os estudos decoloniais oferecem-nos caminhos analíticos e críticos que contribuem para que o plural da infância e sua diferença sejam evidenciados na atualidade, em compreendermos que, mesmo no interior de um mesmo país, há diversas crianças e infâncias que permanecem envoltas nas malhas do poder que as exclui e invisibiliza. Consideramos fundamental enxergar e estudar a [s] infância [s] a partir do contexto, que é formado e construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive.

No caso das crianças do Quilombo Alto do Tamanduá e Jorge, elas são fronteiriças, não atendem aos padrões estabelecidos pelo poder hegemônico, suas culturas, territórios, vozes, corpos, subjetividades e identidades são atravessadas pela colonialidade do poder do ser e do saber. Por conseguinte, a crítica ao paradigma colonizador da infância não é suficiente para promover a liberdade dos povos subalternizados e inferiorizados, como é o caso das crianças quilombolas-sertanejas. Neste sentido, é urgente superar o paradigma colonizador da infância, e os estudos decoloniais têm se tornado uma das alternativas teóricas e analíticas que nos oferecem reflexões que nos afetam e provocam deslocamentos para discutir e produzir pesquisas *com* crianças a partir de seus territórios, que sejam urdidadas em uma educação emancipatória, crítica, revolucionária, erigida em uma prática antirracista, anti-sexista, anti-misógina, antipatriarcal e anticapitalista.

## **Metodologia**

A pesquisa teve início em setembro de 2020 e findou-se em junho de 2021. Durante os trajetos percorridos, tivemos algumas dificuldades que precisam ser descritas para que compreendamos que pesquisar também envolve algumas paradas no meio do caminho. Por isso, é preciso falar da intensificação da pandemia no meio do caminho, que nos exigiu parar, olhar, pensar, agir e reagir. Como consequência, não foi possível continuarmos a pesquisa com as crianças do Alto do Tamanduá, para que o estudo tivesse continuidade, foram convidadas a fazerem parte da pesquisa as crianças de uma outra comunidade quilombola- Jorge -, próximo ao Alto do Tamanduá, assim retornamos a pesquisa no dia 30 de maio de 2021, tendo, como

tempo de duração, um mês (considerando as pausas que tivemos que fazer devido a pandemia). O Jorge foi escolhido como *locus* de pesquisa, pois era a comunidade mais próxima ao Alto do Tamanduá e, principalmente, porque uma das pesquisadoras reside na comunidade, isso possibilitou-nos continuar a pesquisa, sem que todas se deslocassem à comunidade, tentando evitar a aglomeração no transporte público e possível contágio da covid-19.

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais em diferentes contextos<sup>5</sup>. Concordamos com Chizzotti (2003, p. 28) ao esclarecer que: “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Os encontros promotores das conversações e as aproximações com as crianças aconteceram na praça e em suas casas, pois eram os lugares mais acessíveis no momento para encontrá-las. Além das crianças, explicamos aos pais e responsáveis por elas qual era o objetivo da pesquisa, assim contamos com o assentimento das crianças e o consentimento pais e/ou responsáveis. As primeiras conversas ocorreram no Alto do Tamanduá com oito crianças, e na segunda fase da pesquisa, com mais oito crianças do povoado Jorge, totalizando 16 crianças, sendo oito meninas e oito meninos, com idade entre seis e 11 anos. Previamente, foram tomadas as medidas de cuidados e higienização, com o uso de máscaras e álcool em gel, mantendo-se também o distanciamento. Os registros foram feitos em vídeos, áudios e desenhos. Nos momentos de conversa, elas demonstraram timidez, algumas não se sentiam à vontade para falar sobre as suas impressões ante a pandemia, outras conseguiram falar mais do que um sonoro “não” ou “sim”, apresentando contentamento por estarem sendo ouvidas. Outro elemento de nossas reflexões foi a ausência de máscaras e/ou álcool em gel tanto para os familiares das crianças como para elas mesmas, visto que não houve iniciativa de ações da secretaria municipal de saúde para a distribuição dos materiais de prevenção e higienização, ficando a cargo da família a compra.

Foram pensados alguns elementos mobilizadores nos momentos de conversações com as crianças, para que pudessem falar sobre como estão vivenciando o período de pandemia, a saber: 1. O que você compreende a respeito da pandemia do coronavírus? você acha que mudou alguma coisa? 2. Quais são as frases mais comuns que você ouve no seu dia a dia a respeito do coronavírus? 3. O que sente falta e mais gostava de fazer na escola

## Resultados e Discussão

---

<sup>5</sup> Conforme Minayo (2001, p.80) “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Os resultados obtidos estão descritos e organizados nos quadros abaixo, nos quais são selecionadas as narrativas das crianças. Nem todas as crianças sentiram-se seguras para dialogar sobre as temáticas nem em desenhar, assim sendo, foram selecionadas as falas que se aproximavam do objetivo da pesquisa.

**Quadro 1.** O que você compreende a respeito da pandemia do coronavírus? você acha que mudou alguma coisa?

<b>Narrativas</b>	<b>Nome da criança<sup>6</sup> – Idade – Onde mora</b>
“Mudou, porque eu não usava máscara, e agora tô usando. Não lavava as mãos com álcool em gel. Não lavava a mão direito”.	Rafaela, 10 anos – Alto do Tamanduá.
“É uma doença que não pode sair de casa”; “A gente não pode sair de casa, e tem que seguir todas as regras do coronavírus”.	Clara, 7 anos – Alto do Tamanduá.
“Mudou, tá fechando comércio, fechando tudo, não tem mais nada aberto”.	José, 9 anos – Jorge.
“É um Covid muito... é uma doença”.	Fabício, 10 anos – Jorge.
“Assim... que eu queria sair pra brincar com meus amigos e não posso com essa pandemia. É... ir pra umas festas”.	Paula, 11 anos – Jorge.
“Não pode sair de casa, não pode abraçar ninguém”.	Carol, 11 anos – Jorge.

Nota: Elaborado a partir de materiais da pesquisa

**Quadro 2.** Quais são as frases mais comuns que você ouve no seu dia a dia a respeito do coronavírus?

<b>Nº 2</b>	“Os meninos diz que se não usar máscara, pega o coronavírus”.	Samara, 8 anos – Alto do Tamanduá.
	“Que tá difícil” “Coronavírus é uma doença”.	Maria Cláudia, 9 anos – Alto do Tamanduá.

As crianças estão nomeadas por nomes fictícios.

	“Que é pra ir pra casa por causa do coronavírus, e pra não sentir muito medo”.	Clara, 7 anos – Alto do Tamanduá.
	“Pedindo para não sair de casa, e usar máscara”.	Pedro Henrique, 10 anos – Jorge.
	“Que tem muita gente morrendo” “Que tenha cuidado, que tá morrendo muita gente, não fique muito perto de gente, tem que usar máscara quando for sair”.	José, 9 anos – Jorge.
	“Para tomar muito cuidado com ela, usar máscaras, álcool em gel, etc.”	Fabrício, 10 anos – Jorge.
	“Que queria que voltasse as festas, que queria várias coisas”.	Paula, 11 anos – Jorge.
	“Que mata o povo”.	Mayane, 8 anos – Jorge.
	“O povo não tá indo mais pra praça, ninguém pode brincar mais”.	Pedro Henrique, 10 anos – Jorge.

Nota: Elaborado a partir de materiais da pesquisa

### Quadro 3. O que sente falta e mais gostava de fazer na escola?

Nº 4	“Dever e desenho”; “Do recreio e minhas amigas”.	Maria Cláudia, 9 anos – Alto do Tamanduá.
	“Brincar fora de casa, ir pra escola, sair, abraçar os colegas”.	Rafaela, 10 anos – Alto do Tamanduá.
	“De brincar, de ir pra casa da minha vó, de sair”.	Clara, de 7 anos – Alto do Tamanduá.
	“De lá detrás, que nós ‘ficava’ jogando bola na hora do recreio”.	Fabrício, 10 anos – Jorge.
	“Eu tô com saudade da minha professora de verdade”;	Patrícia, 7 anos – Jorge.

	<p>“Saudade de estar na escola. Gostava de brincar com meus coleguinhas de bolinhas de sabão”.</p>	
--	--	--

Nota: Elaborado a partir de materiais da pesquisa

Nas narrativas das crianças, pudemos perceber que a pandemia modificou a vida delas de maneira significativa, fazendo insurgir a necessidade de adaptação às novas formas de habitarem os espaços do Quilombo, tanto em relação à forma de se encontrarem, como de aprenderem e interferirem no território. Elas tinham uma rotina de brincadeiras, como brincar de faz de conta - é comum entre elas a denominação “brincar de casinha” e ocorre mais entre as meninas -, pique-esconde, pega-pega, que são praticadas entre as meninas e os meninos sem que haja a separação. O futebol, nomeado pelas crianças como “jogar bola”, é realizado com mais frequência entre os meninos. Essas brincadeiras aconteciam/acontecem nos arredores das comunidades, porém, com a pandemia, as saídas foram restringidas e as crianças ficaram mais reclusas em suas casas.

Estar nessa condição de isolamento social configura uma angústia não só para os adultos, mas também para as crianças, que foram privadas de muitas atividades cotidianas, uma delas, a ida a escola, inclusive, o fato de não poderem sair de casa é assunto recorrente nas narrativas das crianças. Notamos ainda que o conhecimento do qual elas dispõem acerca da pandemia é pautado na certeza de que se trata de uma doença que está “matando muita gente” e que elas precisam fazer uso de certos artifícios para evitá-la, bem como para combatê-la. “ Tem que usar máscaras e lavar as mãos com sabão, se tiver álcool, bota também”, afirmam as crianças. As crianças participantes da pesquisa relataram-nos que recebem notícias dos cuidados de higienização e da vacinação por meio de pessoas próximas (em sua grande maioria, da própria mãe, além de notícias transmitidas pelos jornais e rádio), os agentes de saúde da comunidade repassam informações básicas, não havendo campanhas de conscientização e prevenção mais diretas e permanentes, aqueles visitam a casa de cada família esporadicamente. o que intensifica ainda mais a invisibilidade que as crianças e seus familiares que habitam esses territórios vivenciam.

Há no Jorge dois agentes de saúde e no Alto do Tamanduá três agentes. Tendo em vista que não há na primeira comunidade uma Unidade Básica de Saúde, os moradores precisam buscar atendimento médico na sub-unidade de saúde do município de Poço das Trincheiras, localizada no Alto do Tamanduá. Isso dificulta o acesso dos moradores ao atendimento médico, as informações, além de um número de profissionais reduzido para atender as duas comunidades.

Diante do medo e [des]informação das famílias, as crianças ficaram retidas em suas pequenas casas, alterando totalmente sua rotina, o que descrevem de forma negativa e com certa melancolia. A não ida à escola pesou muito para essas crianças, pois a escola representa um

alargamento de sua função primeira. Ela assume outras funções, como espaço para comer, brincar, para os encontros e trocas de saberes. Essas funções extrapolam o âmbito da relação formal com os conteúdos, metodologias e relação professor-aluno. A ambiência escolar para as crianças torna-se um espaço de interação, de troca de experiências, de produção de suas culturas infantis<sup>7</sup>, como também de aprendizagem entre elas. Ponderamos que um outro fator em comum entre as crianças é a falta de tecnologia da comunicação, o que dificulta o diálogo entre seus pais e os/as professores/as, uma vez que maioria das crianças relatou não ter nem elas nem os familiares acesso à internet e a um aparelho – smartphone, computador – para acompanhar as aulas síncronas e assíncronas, ou poder esclarecer alguma dúvida e/ou ter informações sobre as atividades impressas que são equacionadas com a ajuda da mãe, dos irmãos ou de primos.

As diferenças interpostas entre o ensino e os processos de aprendizagem de forma remota e emergencial têm afetado tanto a escola, quanto as famílias e suas crianças. Elas demonstram claramente não se adaptarem a esse novo método de ensino, tornando-se, assim, uma tarefa complexa. Isso decorre de alguns fatores, dentre eles, as limitações presentes no atendimento das crianças frente as demandas escolares. Como auxiliar as crianças nesse processo? Essa inquietação envolve tempo limitado dos pais, que se dividem entre as tarefas domésticas, trabalho fora de casa e a necessidade de ficar junto aos filhos nas resoluções das atividades<sup>8</sup>; a baixa escolaridade dos pais e/ou responsáveis; o auxílio a muitas crianças ao mesmo tempo; condições socioeconômicas e de infraestrutura precárias, entre outros, o que tem afetado os modos com os quais os familiares das crianças fornecem-lhes apoio e como as crianças tentam aprender.

As narrativas das crianças sobre a escola expressam um sentimento de saudade, no entanto, compreendemos que esse sentimento não está relacionado diretamente aos professores/as, mas as outras crianças com as quais se encontravam rotineiramente no ambiente escolar, dos espaços usados nos momentos de recreação e das brincadeiras que aconteciam tanto na escola como em outros lugares. Entre as similitudes nas narrativas das crianças, o recreio<sup>9</sup> é um dos momentos que traz a tona as lembranças dos encontros e brincadeiras.

Capturamos algumas falas, nas quais as crianças deixam claro o sentido da falta que a escola faz e como esse espaço de encontro e de aprendizagem foi atingido pela pandemia.

#### **Quadro 4.** Narrativas sobre a escola.

<sup>7</sup> O termo pode designar não apenas as práticas como brincadeiras, mas também as maneiras de falar, de se vestir, ou ainda os comportamentos aceitos entre as crianças (DELALANDE, 2009).

<sup>8</sup> As atividades impressas são entregues aos pais e/ou responsáveis das crianças pelos/as professoras/as, uma vez que aqueles vão até a escola recebê-las.

<sup>9</sup> Para Delalande (2009) A recreação trata-se de um momento fundamental de aprendizagens informais, tanto no que diz respeito a relações sociais (assumir um lugar em um grupo, fazer amigos, arrumar namorado ou inimigos, se virar durante as brigas etc.) quanto de uma cultura infantil (transmissão e transformação das brincadeiras, suas regras do universo de ficção no qual as crianças mergulham, das práticas de linguagem etc.) (p. 24).

“Brincar no recreio.”	Felipe, 7 anos – Alto do Tamanduá.
“De estudar, brincar. Prefiro estar na escola.”	Samara, 8 anos – Alto do Tamanduá.
“De estudar e de brincar.”	Clara, 7 anos – Alto do Tamanduá.
“Brincar mais os amigos e jogar bola.”	Gustavo. 8 anos – Jorge.
“De lá de trás, que nós ‘ficava’ jogando bola na hora do recreio.”	Fabrcício, 10 anos – Jorge.
“Do recreio e de aprender.”	Paula , 11 anos – Jorge.
“De ficar lá na escola com os coleguinhas.”	Mayane, 8 anos – Jorge.
“Saudade de estar na minha escola, gostava de brincar com meus coleguinhas de bolinhas de sabão.”	Patrícia, 7 anos – Jorge.

Fonte: Elaborado a partir de materiais da pesquisa

Outro fator preponderante para a compreensão de suas subjetividades foi os desenhos, em que puderam expressar seus sentimentos. Notamos que suas relações com o espaço escolar transcende a sala de aula, cada espaço possui uma singularidade, como é o caso, por exemplo, do campinho de futebol que fica atrás da escola, lugar onde adoravam brincar no intervalo e em outros momentos (figura 3). As crianças também expressam, em seus desenhos, a saudade de seus amigos, de ver as meninas jogando bola (figura 1), de “paquerar”, de conversar e abraçarem-se (figura 2).

**Figura 1.**



Saudade de ver as meninas jogando bola.

*Nota: Arquivo pessoal das autoras. Desenho feito por Gustavo, 11 anos, 2021*

**Figura 2.**



Saudade do meu coleguinha

Nota: Arquivo pessoal das autoras. Desenho feito por José, 9 anos, 2021

**Figura 3.**



Lugar por trás da escola onde costumava jogar bola.

Nota: Arquivo pessoal das autoras. Desenho feito por Fabrício, 10 anos, 2021

A partir dos desenhos, foi possível compreender como as crianças estão se sentindo estando afastadas da escola, de não poderem encontrarem os amigos no espaço escolar e em outros espaços que costumavam ir antes da pandemia, sentimentos que dizem de si mesmos, mas que também apresentam elementos de sua realidade, do território, das experiências, dos espaços nos quais transitam e imprimem suas marcas de modo singular e coletivo.

### **Considerações finais**

As duas comunidades quilombolas onde a pesquisa aconteceu são marcadas por processos de invisibilidade e exclusão por parte dos órgãos governamentais. Como um número reduzido de profissionais da saúde para atender os moradores das duas comunidades; a migração de jovens para outros estados em busca de trabalho; a falta de água potável; a [des]informação das famílias ante as implicações que a Covid-19 pode causar-lhes; a falta de acesso à máscara e álcool em gel num período que os tornam imprescindíveis e urgentes etc., esses fatores fazem parte da cotidianidade das famílias e das crianças e são situações que têm intensificado cada vez mais a desigualdade que os Quilombos vêm enfrentando durante a pandemia.

A pesquisa buscou compreender como essas crianças estão sendo atravessadas por esse momento de crise sanitária, política e social, bem como reafirmar a importância de dar visibilidade as suas narrativas, que, por tantas vezes, são silenciadas e/ou desconsideradas. É preciso superar o paradigma da modernidade/colonialidade da infância, que trata as crianças como um vir a ser, como seres incompletos e anormais quando estão circunscritos nos limítrofes sociais. É essencial que as crianças possam ter as suas singularidades contempladas nos estudos das ciências modernas e que sejam vistas enquanto sujeitos de direitos e de fala que são, mais ainda, que possam ser reconhecidas a partir de seus territórios e culturas.

Por fim, ponderamos que as crianças estão sendo afetadas de modo significativo, uma vez que as suas rotinas mais simples, como é o caso de brincar com seus amigos nas calçadas,

ruas, praças e na escola, sofreram uma suspensão e modificação. A crise sanitária, econômica e política do nosso tempo presente tem atingido de forma expressiva a vida das crianças das duas comunidades remanescentes quilombolas, bem como suspende e obstariza o acesso das crianças a serviços que já eram limitados, por exemplo, a saúde, a proteção e a educação. Neste sentido, as crianças também participam e elaboram significações sobre momentos tão desoladores, como é o caso da crise que atinge a todos e de forma desigual e severa os seus territórios. Consideramos que as crianças são sujeitos sociais e culturais que agem, reagem e sofrem os impactos da realidade social, a partir da sua realidade e das relações estabelecidas com adultos/as e outras crianças, produzem cultura e interpretam os acontecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizar as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, pp. 461-474, abr.-jun., 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>.
- ARROYO, M. *Vidas ameaçadas: exigências - respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ALVES, D. S. *História, memória e imagem quilombola: O vídeo educativo como recurso didático no currículo do ensino médio integrado*. – 2021, 300 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Alagoas., Maceió, 2021.
- COUTO, M. *A fronteira da Cultura* (2011). <https://vermelho.org.br/2011/08/07/mia-couto-a-fronteira-da-cultura/>.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação* (2003), pp. 221-236, <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>.
- DALALANDE, J. *Aprender entre crianças o universo social e cultural do recreio*. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: dialogando com lógicas infantis. [Org.]. - Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 23-41.
- GALLO, S. “Ir junto”: os desafios de educar uma “infância maior”. In: SANTOS, Solange Estanislau dos.; SANTIAGO., & Flávio; BARREIRO, Alex. (Org.). *pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018, pp. 59-69.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: *Revista crítica de ciências sociais*, n. 80, 2008, pp. 115-14.
- GUIDA, A; NANTES, F. A.; SILVA, E. M. *Notas de gênero e decolonialidade na educação*. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2021.
- KOHAN, W. O. Tempos de pandemia e necropolítica: ainda há tempo de infância. *Revista Latinoamericana*. 2020. <https://www.revistalatinamericana-ciph.org/2020/06/24/tempos-de-pandemia-e-necropolitica-ainda-ha-tempo-de-infancia-por-walter-omar-kohan/>.

- LEITE, C. D. P. *O que pode a imagem? Novas temporalidades e o devir crianciana educação infantil*. Projeto de Pesquisa. UNESP: Rio Claro, 2015.
- MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. – Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIGUEL, A. Infâncias e pós-colonialismo (2014). *Educ. Soc.*, Campinas, v.35, n.128, pp. 624-996, jul/set., 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014116720>.
- MBEMBE, A. (2018). *Necropolítica*. (3<sup>a</sup>. ed). n-1 edições.
- QUIJANO, A. Cuestiones y horizontes: a dependência histórica-estrutural a colonialidade/descolonialidade do poder: antología essencial. *CLACSO - CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES*. [s.I.]. 2014.
- SANTOS, S. E.; SARAIVA, M. R. Ol. (2020). O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez, 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>.
- TOLEDO, A. [Org.]. *Perspectiva pós-coloniais e decolonias em relações internacionais*. – Salvador: EDUFBA, 2021.
- WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 2018, pp. 26-83.