

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Karen Jennifer Marabolí Radrigán

(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: significações das famílias e
crianças

Ribeirão Preto
2023

KAREN JENNIFER MARABOLÍ RADRIGÁN

(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças

VERSÃO CORRIGIDA

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva

Ribeirão Preto

2023

Ficha catalográfica

Marabolí-Radrigán, Karen.

(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile:
significações das famílias e crianças / Karen Marabolí-Radrigán.
– Ribeirão Preto, 2023
f. 162

Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo,
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, 2023.

Orientador: Ana Paula Soares da Silva.

Título em inglês: School life (dis)continuity in a rural area of
Chile: meanings of families and children.

1. Famílias rurais. 2. Crianças do campo. 3. Educação rural. I.
Silva, Ana Paula Soares da.

Nome: Marabolí-Radrigán, Karen Jennifer

Título: (Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: significações das famílias e crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr:

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr:

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr:

Instituição:

Julgamento:

Para meu amado Martín, contigo sou melhor que ontem.
Para Víctor e Andrea que foram embora sem ver o final deste capítulo.
Para o Bené, nosso melhor presente do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com todo meu coração a meu companheiro Víctor, sem seu incansável apoio, ajuda, companhia e amor durante tantos anos nada de isto teria sido possível. À família que estamos formando juntos, e que adiciona aventuras e desafios cada dia.

Aos meus pais Hernán e Lucía e meu irmão Jonathan por apoiar todas minhas ideias e me aceitar sem mais. Obrigada por me ensinar o valor da educação. Este trabalho também é parte de vocês.

Aos meus queridos sobrinhos Diego, Francisco e Lukas, que sem saber me permitiram ir aprendendo junto com vocês.

Agradeço à professora Ana Paula por aceitar minha vontade de mudar o foco dentro da Psicologia brindando a possibilidade de trabalhar na área que realmente gosto. Obrigada pela orientação e supervisões feitas com carinho e paciência.

Ao LAPSAPÉ por me acolher desde o começo com carinho e atenção. Aos amigos que levo no meu coração com gratidão e saudades Jefté, Fernanda, Leticia e JungJa, obrigada por tudo.

Aos amigos de sempre Nataly, Alejandra e Pablo, nem tenho palavras para agradecer todo o carinho desde faz tantos anos. Vocês são parte da minha história de vida. São os melhores.

Aos amigos da Wood's por estar sempre junto nesta aventura dos chilenos no Brasil, especialmente ao Victor e Lucciano pela amizade, compreensão e momentos de alegria.

Às “mamitas nocturnas” que logo ficamos com “ojo de loca”, mas independente do nome têm se convertido na melhor tribo que jamais imaginei encontrar nesta idealizada, mas complexa e desafiante caminhada da maternidade.

Às famílias de Toconey que fizeram possível minha coleta de dados para a pesquisa, mas sobretudo à Dalila que me recebeu na sua casa durante esse período e me fez sentir parte da sua família.

Aos funcionários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto por entender e ajudar. Agradeço ao Ronie, presente e atento desde o primeiro dia, obrigada pela melhor das disposições.

Ao pessoal da moradia da pós por permitir-nos contenção e apoio num momento de dificuldade para todos.

Manuela, Macarena e Evelyn, as amigas que você quer ter perto sempre, mas a vida leva para longe. Vocês também são parte importante desta caminhada e compartilham meu afeto pelo campo.

A todos os que acompanharam esta travessia de perto e de longe.

Gracias totales!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Marabolí-Radrigán, K. (2023). *(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Embora a educação seja um direito valorizado pela sociedade atual, ele é negligenciado quando consideramos as políticas educacionais destinadas às populações rurais. Em situações como a do Chile – onde a educação em áreas rurais é obrigatória pelo Estado, porém oferecida de forma deficiente (unidocente, multisseriada e incompleta) – torna-se indiscutível a necessidade de prestar atenção e dar ouvidos aos discursos das pessoas que moram nessas áreas. O objetivo da pesquisa foi compreender as significações atribuídas por famílias rurais à escolha do local de estudo de seus/suas filhos/as do 6º ao 8º ano do Ensino Básico, num contexto de dificuldade relativa à continuidade da vida escolar, em uma localidade no Chile. A pesquisa foi realizada em Toconey, localizada na Región del Maule, Chile. Com uma abordagem de caráter qualitativo, foram aplicados os seguintes instrumentos utilizados: diário de campo; entrevistas com adultos; roda de conversa com crianças; e roda de conversa com as mães. Participaram famílias cujos filhos estavam cursando 5º e/ou 6º anos de ensino básico em alguma das duas escolas da localidade, e também famílias de Toconey cujos filhos frequentavam o 7º e/ou o 8º anos do ensino básico, em alguma escola fora da comunidade. A coleta de dados foi realizada entre os meses de dezembro de 2018 e março de 2019. Foram completadas oito idas a campo, momentos nos quais foram realizadas um total de cinco entrevistas, duas com famílias que ainda tinham alguma criança estudando dentro da localidade e três com famílias com crianças estudando fora. Além disso, foram realizadas uma roda de conversa com crianças e uma roda de conversa com as mães. Os resultados mostram a forte valorização positiva da educação na vida das famílias, uma vez que fazem grandes esforços e estratégias para que não haja descontinuidades no processo educacional dos/as filhos/as. Também fica revelado o sentimento de sofrimento em relação à separação das crianças que se deslocam para o estudo na cidade, com evidenciação de preocupações e afetos mediados pelas experiências similares na história de vida dos genitores e pelos desejos e perspectivas para os novos membros da família. E ainda está o reconhecimento da relevância e do papel da escola na própria área rural, a esperança de conquista de atendimento educacional completo na própria localidade como uma das instâncias de apoio e fortalecimento dos laços sociais.

Palavras-chave: Famílias rurais. Crianças do campo. Educação rural.

ABSTRACT

Marabolí-Radrigán, K. (2023). School life (dis)continuity in a rural area of Chile: meanings of families and children (Doctoral dissertation). Faculty of Philosophy, Science and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Although education is a right valued by today's society, it is neglected when we consider educational policies aimed at rural populations. In situations like Chile – where education in rural areas is mandatory by the State, but poorly offered (single teacher, multi-grade and incomplete) – the need to pay attention and listen to the speeches of the people who live there becomes indisputable. The objective of the research was to understand the meanings attributed by rural families to the choice of the place of study for their children from the 6th to the 8th year of Basic Education, in a context of difficulty relating to the continuity of school life, in a location in Chile. The research was carried out in Toconey, located in the Región del Maule, Chile. With a qualitative approach, the following instruments were applied: field diary; interviews with adults; conversation wheel with children; and conversation wheel with the mothers. Families whose children were attending the 5th and/or 6th grade of basic education at one of the two local schools participated, as well as families from Toconey whose children attended the 7th and/or 8th grade of basic education at a school outside the community. Data collection was carried out between December 2018 and March 2019. Eight field trips were completed, moments in which a total of five interviews were carried out, two with families that still had a child studying within the locality and three with families with children studying outside the locality. In addition, a conversation wheel was held with children and a conversation wheel with mothers. The results show the strong positive appreciation of education in the lives of families, as they make great efforts and strategies to ensure that there are no discontinuities in the educational process of their children. The feeling of suffering in relation to the separation of children who move to study in the city is also revealed, with evidence of concerns and affections mediated by similar experiences in the parents' life history and by the desires and perspectives for the new family members. And there is still the recognition of the relevance and role of the school in the rural area itself, the hope of achieving complete educational services in the locality itself as one of the instances of support and strengthening social ties.

Keywords: Rural families. Rural children. Rural education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa da região onde se desenvolveu a pesquisa, Región del Maule, Chile.....	63
Figura 2 -	Fotografia da estação ferroviária da localidade de Toconey	66
Figura 3 -	Mapa do Percurso do Ramal Talca-Constitución e suas estações	66
Figura 4 -	Fotografia do ferroviário do Ramal Talca-Constitución.....	67
Figura 5 -	Fotografias dos principais meios de transporte público na localidade de Toconey. Buscarril chegando na estação (esquerda); micro-ônibus saindo de Toconey (direita).....	68
Figura 6 -	Fotografia da estação de Toconey com retorno das vendedoras.....	69
Figura 7 -	Mapa da localização geográfica e setorização de Toconey, Província de Talca, Chile.....	70
Figura 8 -	Fotografia da escola Riberas del Maule da localidade de Toconey, Província de Talca, Chile.....	73
Figura 9 -	Fotografia da vista desde a porta da casa de Dalila, localidade de Toconey, Província de Talca, Chile.....	76
Figura 10 -	Distribuição geográfica da moradia das famílias participantes da pesquisa na localidade de Toconey, Província de Talca, Chile.....	80
Figura 11 -	Rede de Significações das famílias e crianças da localidade de Toconey.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descrição das famílias e seus nomes fictícios.....	81
Quadro 2 -	Cronograma da investigação em campo.....	88
Quadro 3 -	Blocos e eixos para análises de material de pesquisa.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCN	Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
CASEN	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
CUT	Central Única de Trabajadores
DAEM	Departamento de Administración de la Educación Municipal
DEG	División de Educación General
FEUC	Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile
FFCLRP-USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo
INE	Instituto Nacional de Estadísticas de Chile
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
LAPSAPE	Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
RAE	Real Academia Española
RedSig	Rede de Significações
RIMISP	Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural
SIMCE	Sistema de Medición de Calidad de la Educación
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TENS	Técnico en Enfermería de Nivel Superior
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 INTRODUÇÃO	31
1.1 A educação no Chile	34
1.2 O rural e a educação rural em Chile.....	42
1.3 Famílias em contextos rurais.....	50
2 Objetivos	57
2.1 Objetivo geral.....	57
2.2 Objetivos específicos	57
3 MÉTODO.....	59
3.1 Considerações Teórico-Methodológicas: o referencial das significações adotado na pesquisa.....	59
3.2 Contextualização	62
3.3 Participantes	71
3.3.1 <i>Caracterização das escolas</i>	72
3.3.2 <i>Caracterização das famílias</i>	73
3.4 Procedimentos e instrumentos	82
3.4.1 <i>Contatos iniciais</i>	82
3.4.2 <i>Observações participantes</i>	83
3.4.3 <i>Entrevistas com as mães</i>	83
3.4.4 <i>Roda de conversa com as crianças</i>	85
3.4.5 <i>Roda de conversa com as mães</i>	86
3.4.6 <i>Diário de campo</i>	87
3.5 Tratamento e análise dos dados	89
4 ASPECTOS ÉTICOS.....	93
5 RESULTADOS.....	95
5.1 Significações das famílias sobre Educação.....	95
5.2 Significações sobre a separação das famílias.....	104
5.3 Significações sobre a escola no campo	117
5.4 Significações sobre relações sociais dentro da comunidade	127

6 DISCUSSÃO	139
7 CONCLUSÃO	145
8 REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	161
APÊNDICE B – Termo de autorização para participação de crianças na pesquisa	162
APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido para crianças.....	163
APÊNDICE D – Guia das entrevistas com as mães	164
APÊNDICE E – Guia roda de conversa com as crianças	166
APÊNDICE F – Guia roda de conversa com as mães	167

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se enquadra dentro das pesquisas do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE), pertencente ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

A ideia surgiu a partir do reconhecimento de que existem diversas ruralidades e que, em função disso, não podemos generalizar sobre os costumes, valores, crenças, ou formas de vida predominantes nestes cenários. A diversidade de arranjos familiares para a (sobre)vivência nestes contextos é bastante grande. Além disso, as famílias estão expostas a disposições de leis governamentais que as (des)protegem, o que as leva a criar estratégias para garantir seu bem-estar nos seus locais de vida.

Originalmente, a primeira ideia para o trabalho era realizar uma comparação entre a educação do campo no Brasil e no Chile, inquietude acrescentada pelas leituras dos textos de estudos abordados no LAPSAPE e também pelos trabalhos desenvolvidos por outros pesquisadores no mesmo laboratório. Contudo, considerou-se a complexidade desta proposta, uma vez que, por se tratar de ruralidades diferentes, culturalmente enraizadas, a comparação de contextos que se constituíram historicamente de formas desiguais exigiria um investimento possível apenas de ser realizado por um conjunto de pesquisadores de ambos os países.

Ao ser considerada nessa investigação a concepção de múltiplas ruralidades, entende-se que, embora contextos rurais possuam características semelhantes na América Latina, suas particularidades são as que medeiam as escolhas das famílias concretas de cada localidade.

No contexto brasileiro, trabalhos como os que compõem o livro *Infâncias do Campo* (Silva, Silva, & Martins, 2013) revelam as tribulações das crianças e suas famílias nas ruralidades brasileiras, geralmente marcadas pela precariedade nas condições de oferta das vagas. Contudo, nestes contextos, ao menos do ponto de vista legal, existem mecanismos para que as crianças frequentem a escola de forma a permanecer no núcleo familiar, sendo obrigatórias a oferta da vaga próxima à residência da criança e a disponibilização do transporte escolar.

No caso do Chile, a prioridade, aos olhos do Estado, é a educação das crianças fixando dita responsabilidade como função dos pais. O transporte não é disponibilizado pelas prefeituras ou equivalentes. Dentre as possibilidades que se apresentam para as famílias do campo, os internatos acabam sendo a opção mais acessível na maioria dos casos. Os internatos são instituições onde são compartilhadas atividades em comum por grande número de outras

peessoas que se encontram na mesma situação e sob a mesma autoridade, ao mesmo tempo que se caracterizam por longos períodos de permanência (Mansilla, Huaiquián & Pozo, 2018). Geralmente associados a estabelecimentos educacionais, os internatos no Chile respondem a compromissos internacionais de promoção e facilitação para garantir a educação de crianças e adolescentes (Silva-Peña, Moya & Salgado, 2011). Eles devem assistir integralmente crianças e jovens para permitir a continuidade dos seus estudos: quando nas suas localidades não existam escolas ou não ofereçam o nível/modalidade requerida; casos onde não há acessibilidade por motivos climáticos, geográficos ou outros; e quando as famílias não possuam recursos ou pertençam a localidades rurais e/ou urbanas marginais (Silva-Peña et al., 2011). Na maioria das vezes, o internato está situado no mesmo terreno da escola, os quartos são compartilhados, mas com secções ou prédios separados por gênero, sempre sob o cuidado de funcionários. O internato proporciona alimentação, alojamento e cuidados da saúde dos alunos, além da promoção de valores para a vida.

Essa situação, somada à longa e relevante luta de estudantes chilenos para que o Estado se responsabilize pela educação gratuita e de qualidade (Acuña-Collado, 2016; Álvarez, 2011; Quintero, 2006), mobiliza as inquietações que geraram a necessidade de discutir a vivência das famílias rurais chilenas referente à educação escolar de seus/suas filhos/as.

O lugar escolhido para realizar a investigação foi a localidade rural de Toconey (apresentada em detalhe no item 3.2. Contextualização). Toconey, localizada em uma região considerada tradicionalmente crioula¹, encontra-se situado na metade do percurso do Ramal Talca-Constitución, o último ramal férreo² de trilha estreita em funcionamento no país, declarado Monumento Nacional (Histórico); é um patrimônio cultural vivo e Toconey é sua estação mais movimentada.

A escolha se deu pelos vínculos biográficos afetivos com o lugar, uma vez que é a origem da minha família materna. Minha história, como neta de camponeses e sempre ligada ao campo, reflete exatamente o movimento de muitas famílias, uma vez que nasci na cidade em virtude do êxodo de minha família da área rural para dar melhores oportunidades educativas desde o começo de nossas vidas. Minha mãe, apaixonada pela terra que a viu crescer, decidiu migrar à cidade para que os seus filhos não tivessem a mesma experiência que ela e de outras

¹ Na atualidade o termo refere-se às pessoas que possuem características autóctones de um lugar. No caso desta região do Chile, mantém uma cultura ligada às tradições (rodeios, debulha com égua solta, carreiras à chilena, etc.) e gastronomia tradicional camponesa (pastel de choclo, humitas, charquicán, porotos granados, etc.)

² Ramal ferroviário ao igual que no Brasil, refere-se a uma linha de trem que surge a partir de uma linha principal ou linha-tronco para ligar cidades importantes ou localidades, contando geralmente com poucas estações. No caso do Chile existe uma linha central e a partir dela existiam ramais que conectavam com cidades litorâneas. O ramal Talca-Constitución referido na presente pesquisa é o último existente no país.

famílias Toconeyanas. No seu caso, a saída em idade precoce para estudar longe da família é uma marca em sua história de vida, que ela reconhece como sofrida, uma vez que, ainda criança, passou por moradias com irmãs mais velhas, parentes, e inclusive com pessoas desconhecidas durante momentos históricos críticos do país.

Essa sua história continuou e continua a se repetir. Quando eu me encontrava em idade escolar, estudando na escola da cidade, meus parceiros estavam indo estudar fora da localidade. Quando saí da casa dos meus pais para cursar a graduação, muitas crianças do campo faziam o mesmo para terminar o ensino básico. Nesse tempo, eu sonhava, em conjunto com meus amigos amantes do campo, poder fazer alguma intervenção para melhorar a vida das pessoas que ali moravam.

Concluí a graduação em Psicologia e cursei o mestrado interessada no rural e, enquanto isso, as gerações de crianças continuavam migrando de Toconey para estudar o ensino básico longe do lar. Com o tempo, as voltas da vida trouxeram-me para o Brasil, momento em que conheci o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPÉ), coordenado pela Profa. Ana Paula Soares da Silva, que vem trabalhando na temática há muitos anos. Surgiu então a possibilidade de realizar o doutorado enquanto eu estivesse morando no Brasil.

A história de migração das crianças do campo no Chile se dá independentemente da região de procedência. Tanto no norte quanto no sul, de cordilheira até o mar, inúmeras crianças têm que sair dos seus lares mais cedo ou mais tarde, com a finalidade de estudar. No ano 2012, num dos jornais do Chile, foi apresentada uma reportagem chamada “Los hijos de la nieve”³, a qual deixou exposta a precária situação de meninas e meninos da localidade de Alto Bío-Bío (distante aproximadamente uns 460 km desde Toconey, em direção à cordilheira) em virtude da falta de compromisso por parte das autoridades e do abuso sobre recursos destinados a questões tão relevantes como a merenda escolar. Por outra parte, durante o inverno do ano 2019, as meninas e meninos da localidade abordada nesta pesquisa ficaram sem assistir às aulas durante alguns dias porque o ônibus a caminho de Toconey caiu em um buraco de lama formado por causa das chuvas. As famílias ficaram preocupadas, mas ao mesmo tempo, aliviadas de não ter acontecido algo grave com as crianças. Intensas chuvas que derivaram em inundações na semana anterior à entrega deste trabalho, deixaram a escola de Toconey com água até o teto. Estes e muitos outros exemplos são o cotidiano nas jornadas de pessoas do campo, muitas vezes

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=msC53YTU4sc>

sendo romantizadas sob um discurso de esforço e superação, conveniente apenas para as autoridades encarregadas de velar para que isso não aconteça.

Entendo que a pesquisa é um recorte que, sob a premissa de ruralidades no plural, certamente não representa a realidade completa e complexa do Chile, onde cada zona do país tem particularidades marcadamente diferentes, embora existam também aproximações. Entretanto, o relato apresentado na disposição *in media res*, anuncia também elementos comuns: a história de migração das crianças da localidade rural de Toconey, em idade precoce, e as acomodações que as famílias tiveram e têm que fazer para garantir o direito à educação de seus/suas filhos/as. Explorar esses elementos é um interesse da pesquisa.

O texto aqui apresentado começa com uma introdução que traz de forma ampla os elementos relevantes para sua realização, seguindo os eixos que perpassam a investigação: A educação no Chile – que aborda questões da educação como direito, as responsabilidades de entidades governamentais e a luta dos estudantes para exigir seus direitos; O rural e a educação rural no Chile – fala sobre o histórico do rural no Chile, suas migrações e como isso atinge a realidade vivida na atualidade, sobretudo assuntos focados nas suas características educativas (formais e informais); Famílias em contextos rurais – trata de apontar as especificidades das famílias e suas formas de organização. Em continuação, são apresentados os objetivos da pesquisa, seguidos pela metodologia de investigação. São apresentados os resultados e sua posterior discussão.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa filia-se aos estudos sobre os processos sociais relacionados à educação em contextos rurais. Seu interesse concentra-se nas significações que as famílias, em área rural no Chile, dão para a educação de seus/suas filhos/as.

Tanto as famílias quanto as comunidades têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, as primeiras proporcionando o entorno inicial para a vivência de relações e aprendizados de habilidades e valores, e as segundas oferecendo um suporte adicional por meio de oportunidades de aprendizagem fora do lar e redes de apoio. Rogoff (2003) reconhece a diversidade de formas de criação das diferentes culturas, determinantes no desenvolvimento de cada criança e que se dão na interação entre as crianças e suas famílias. Quando crianças se envolvem em atividades cotidianas junto com adultos, aprendem e colaboram com práticas culturais e sociais, adquirem conhecimentos e habilidades contextualizadas essenciais para seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Rogoff, 2003).

A família, como a primeira e contínua executora da função de cuidado e educação das novas gerações, necessita tomar decisões relativas aos serviços educacionais destinados a seus/suas filhos/as que são ofertados diretamente ou regulados pelo Estado. Nesse entendimento, as famílias não são as únicas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, dado que dependem de condições socialmente ofertadas para a inserção de seus/suas filhos/as nas instituições educacionais.

Em geral, nas sociedades ocidentais capitalistas, a educação realizada em espaços públicos, em contexto diverso do familiar, é uma tarefa compartilhada entre família, Estado e sociedade. Entretanto, são as famílias que vivenciam concreta e cotidianamente os dramas relativos às problemáticas implicadas na oferta dos serviços, o que impacta e, por vezes, até mesmo impede o exercício de direito e de possibilidades de escolhas sobre as melhores formas de compartilhar esse cuidado. Essas “escolhas” ou decisões familiares sobre a educação de seus/suas filhos/as, assim como são circunscritas pelas condições materiais de oferta dos serviços, afetam e incidem nas perspectivas que se abrem, de presente e de futuro, para seus novos membros e também para os demais membros do ciclo familiar. A própria dinâmica e as possibilidades de trajetória social e econômica familiar acabam afetadas. A educação dos filhos/as pode ter vários efeitos sobre o desenvolvimento individual e a dinâmica do seio familiar dado que implica transformação das suas realidades por meio de capacidades e habilidades sociais que são adquiridas através do conhecimento que vão apreendendo em cada

nível educativo (Díaz Domínguez & Alemán, 2008), influências essas que podem ser as mais diversas e correspondentes a cada cultura e história familiar. Contudo, questões relativas à mudanças econômicas e nas condições de vida são as mais destacáveis pois elas podem melhorar ou piorar dependendo da realidade de cada família (De León & Silió, 2010).

No caso das famílias rurais, que como todas as famílias mantêm interesses e sonhos para seus/suas filhos/as, pode-se supor que há ainda agravantes na vivência desse drama uma vez que as barreiras que elas têm que atravessar podem se tornar mais altas e complexas, em virtude da precariedade dos serviços públicos ofertados (Ortega & Cárcamo, 2018).

Estudos em países latinoamericanos apontam que o acesso à educação das crianças de áreas rurais é bastante dificultado, porém pode variar significativamente dependendo das circunstâncias de cada país/região. Exemplos podem estar no Perú, nas zonas do amazonas peruano, nas quais as crianças precisam caminhar longas distâncias para chegar em escolas com infraestruturas deficientes e com problemas na qualidade da educação (Posso, 2023). No México e na Guatemala, especialmente nas comunidades indígenas, ocorre a falta de professores bilíngues e a carência de materiais didáticos em línguas indígenas dificulta o processo de aprendizagem das crianças locais (Martín & Escalante, 2017; Véliz, 2020). Na Colômbia, zonas rurais em que existe conflito armado sofrem interrupções na educação, uma vez que a falta de segurança e a presença de grupos armados afetam o acesso à educação e a qualidade do ensino nestas regiões (Cuesta & Cabra, 2022). Outros exemplos poderiam ser dados mas, apesar dessas variações, existem similitudes e desafios comuns, como poucos recursos financeiros e materiais destinados à educação nas áreas rurais, infraestrutura limitada, dificuldade de acesso às escolas por condições climáticas ou geográficas, entre outros, como apontado nos estudos de Corvalán (2006) e de outros autores (Galván, 2020; Saracosti, Santana & Lara, 2019; Gajardo, 2014).

No Chile, as condições de vida nas áreas rurais são mais precárias quando consideradas as áreas urbanas. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2016), um dos problemas na comparação de informações de áreas rurais e urbanas refere-se à definição de rural, geralmente circunscrita a partir do que sobra da definição de urbano, ignorando diferentes tipos de rural e não reconhecendo as interações entre ambas as áreas (áreas mistas).

Apesar dessa dificuldade na definição, estudos sobre as desigualdades sociais no Chile, como o de Candia, Merino, Bustos e Martínez (2021), Cabas, Vallejos e Garrido (2015) e Muñoz e Muñoz (2013) indicam que a pobreza tem repercussões e possibilidades de impacto e avanço diferenciados, ao considerar locais rurais e urbanos. Os impactos para os locais rurais

afetam a qualidade de vida, acesso a serviços básicos, desenvolvimento econômico, oportunidades educativas tanto para as pessoas quanto para as comunidades. Esses impactos criam um ciclo de desvantagens que precisa de intervenções políticas adequadas para poder se romper; em contrapartida, locais urbanos possuem melhores condições de acesso a serviços básicos, maiores possibilidades de empregos e conectividade. Essa informação é corroborada pelo Ministério de Desenvolvimento Social, por meio da Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (CASEN, 2015), onde se verifica que o nível de pobreza multidimensional⁴ nas áreas rurais (35,2%) é superior ao das áreas urbanas (18,8%), ressaltando-se a Educação como a segunda dimensão de avaliação que mais contribui na caracterização da pobreza, depois do Trabalho e Segurança Social. Cabas et al. (2015) apontam que “lares com indivíduos com maior nível de escolaridade terão uma menor propensão à situação de pobreza [...] além de verificar que essa variável tem um impacto maior nos lares na área urbana do que na rural” (p.111).

Baseada em estudos como os de Mac-Clure e Calvo (2013), de Cabas et al. (2015), da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2018) e do Centro Latinoamericano para o Desenvolvimento Rural (RIMISP, 2020), entre outros, é possível afirmar que fica em evidência que o território é sem dúvida um dos fatores que podem explicar a desigualdade social.

Assim como em outras políticas, em relação à educação formal, morar em áreas rurais é um limitador do acesso e da garantia desse direito. No Chile, a oferta de educação para essas áreas apresenta interrupções. Por exemplo, embora a educação tenha um caráter obrigatório até o 4º ano do ensino médio (Ministerio de Educación de Chile MINEDUC, 2009), o Estado não garante a oferta educacional às crianças de áreas rurais após 6º ano do ensino fundamental, na mesma localidade onde moram. Ouvir as famílias e crianças da área rural que vivenciam essa condição torna-se uma necessidade para compreender e intervir nas formas como a sociedade elabora, organiza e estrutura as políticas públicas educacionais nesses territórios, dada a centralidade da escolarização na sociedade contemporânea.

A educação implica, necessariamente, uma relação social, ou seja, a mediação humana entre sujeitos (Navas, 2004) e essa mediação, no espaço formal, tem sido, é e será um tema de grande interesse no mundo, nos seus diferentes níveis de ensino. Ela promove processos fundamentais e essenciais na vida das pessoas, uma vez que, muito além de fornecer

⁴ É uma medida da pobreza que reflete as múltiplas privações que as pessoas pobres enfrentam ao mesmo tempo. É composto por cinco dimensões: condições educativas do lar, condições da infância e juventude, saúde, trabalho, acesso aos serviços públicos domiciliários e condições de habitação.

conhecimentos técnicos para inclusão no mercado de trabalho, têm a função de também mediar a inserção dos sujeitos na cultura. É um dos primeiros lugares onde as crianças aprendem a interagir com pessoas diferentes daquelas do contexto familiar (Rosende & Segura, 2002).

Como um direito de todas as crianças, a educação pode ser promotora de um pensamento crítico, não só pelo fato de permitir a leitura de livros e o conhecimento sobre o mundo, mas também pela interação que ela oferece, em um processo em que as pessoas não apenas leem sobre o que é o mundo, senão que são capazes de interagir com aquele meio ambiente sobre o qual leem e aprendem nas salas de aula. Neste sentido, Freire (1994) apresenta a noção de leitura do mundo incentivando a capacidade de compreender criticamente os contextos cultural, social, económico e político em que vivemos, fazendo uma leitura profunda do mundo que nos rodeia e assim desenvolver a consciência e compreensão plena das dinâmicas que afetam os indivíduos e as comunidades. A educação, como uma ação ou efeito de educar (Real Academia Española (RAE), 2022) atua assim nos processos de constituição dos sujeitos e de suas capacidades de pensar e agir sobre o mundo, de desenvolvimento não só intelectual, mas também afetivo e moral, consistente ou crítico em relação às normas sociais e culturais às quais os sujeitos pertencem.

Ainda, como pontua Ahumada (2010), a escola, devido às suas características culturais, históricas e sociais, é muito mais do que um espaço onde os conteúdos são aprendidos; ela pode ser uma referência social importante para a formação da identidade cultural, além da subsistência ou da recriação dos valores em uma comunidade.

Quando faltam elementos-chave no processo de aprendizagem e no contexto, a educação, enquanto direito, fracassa.

1.1 A educação no Chile

No Chile, historicamente, a complementaridade da educação entre família e Estado tem respondido a um processo de discussão político-intelectual em relação à educação desejável para a sociedade.

Desde o começo da República do Chile, no início do século XIX, a educação destaca-se como um âmbito fundamental para o desenvolvimento socioeconômico. Logo depois da Guerra do Pacífico, com a expansão do território, durante quase 50 anos, os governos focaram em fomentar a educação primária, seguindo o modelo francês de Estado docente, onde o Estado era o responsável pelo melhoramento do sistema educacional, de caráter público e centralizado (Cox & Gysling, 1990).

Já na década de 1920, promulga-se a Lei de Instrução Primária Obrigatória, que garantiu a educação primária gratuita para toda a população por parte do Estado, com o intuito de educar e disciplinar massivamente às pessoas com o desenvolvimento de um amplo sistema educacional (Biblioteca del Congreso Nacional (BCN), 2023a). Com essa Lei, o parlamento estabeleceu que o Estado de Chile deveria garantir que cada criança do território tivesse acesso gratuito aos estabelecimentos educacionais, para o qual as famílias tinham a obrigação de que filhos/as frequentassem pelo menos durante quatro anos, e antes de cumprir 13 anos de idade, um estabelecimento de educação primária (Lei nº 3.654, 1920). Com isto, dita normativa permitiria significativos avanços na educação chilena e melhorias nos níveis de escolaridade da população, além de uma maior vinculação das famílias na educação das crianças por meio da interação destas no contexto social e escolar (Museo de la Educación, 2023).

Durante o ano 1965, no governo do presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), analisou-se a situação geral da educação chilena e os resultados foram devastadores, principalmente, pelo nível de escolarização das crianças que, na grande maioria, não tinham mais do que dois anos de escolaridade e, em consequência, havia na população um alto nível de analfabetismo. Isto foi atribuído às precárias condições socioeconômicas, escassas ferramentas pedagógicas e falta de expertise dos docentes (BCN, 2023b). A educação foi reformulada mediante a modernização das técnicas pedagógicas e qualificação docente, além da introdução de diferentes níveis educacionais, seja pré-escolar, escolar primário e secundário, concluindo, eventualmente, com o nível superior (Flores, Silva & Rebufel, 2021). Entre as diversas modificações, pode-se ainda mencionar: o incremento dos níveis de ensino básico, passando de seis a oito anos; o ensino médio foi reduzido a quatro anos e, neste caso, definiram-se dois ramos, científico-humanista e técnico-profissional; a modernização dos programas curriculares; a capacitação de professores para que participassem ativamente das modificações propostas. Criou-se também a Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para impulsionar a educação pré-básica (Flores et al., 2021). Tudo isto pretendia ser potenciado pelo governo de Salvador Allende (1970-1973) através da reforma conhecida como “Escuela Nacional Unificada”, acentuando-se a dimensão da distribuição social da educação, com maior participação social na discussão sobre o rumo que tomaria a educação dentro das modificações no país.

Não obstante, no contexto político da época e sob a justificativa de que havia a intenção de instalar na educação chilena a ideologia socialista, o projeto gerou muitos detratores no Congresso e acabou não sendo legislado (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica FEUC, 1973; Flores et al., 2021).

Com a chegada do regime militar (1973-1989), utilizando métodos violentos e repressivos, excluiu-se do sistema educacional todo tipo de organizações representantes do setor de esquerda, o que inclusive afetou a participação das famílias nas escolas, assumindo o controle absoluto dos estabelecimentos educacionais as forças armadas do Chile e o Ministério do Interior. Durante o regime militar, aprovou-se a última Constituição Política da República do Chile de 1980 (BCN, 2023c), na qual declara-se o direito à educação, porém desde uma perspectiva subsidiária do Estado e o ensino básico passa a ser obrigatório para todos os chilenos. Surge o princípio de subsidiariedade nas políticas educacionais, onde o Estado deve velar pelo bem-estar comum da sociedade, sem intervir em assuntos próprios de organismos sociais intermédios, como as famílias. Portanto, sob esse fundamento, a família torna-se responsável pela ação educativa das crianças, o Estado passa a ser um órgão meramente regulador e fiscalizador e a educação um serviço fundamentalmente privado (Ruiz, 2012; Villalobos & Quaresma, 2015), lógica fundada no impulsionamento do direito à propriedade privada e ao favorecimento dos espaços organizados pelo mercado (Oliva, 2010). Ou seja, neste período (e até a atualidade), as forças do mercado dominaram a educação chilena, a qual é apresentada como um serviço onde existe livre competência entre os setores público e privado (Villalobos & Quaresma, 2015). É importante assim destacar o fato de a educação ser um direito, pois, como afirma Álvarez-Bravo (2019), nas condições históricas presentes na sociedade civil chilena, marcada pela transgressão dos direitos humanos em função da imposição do modelo neoliberal, não parece tão evidente a conexão da educação com os direitos humanos.

Contudo, cabe salientar que, no começo do século XXI, ocorreram modificações importantes na educação para as famílias chilenas, pois, em 2003, através da Lei n° 19.876 “reforma constitucional que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação média”, estabeleceu-se que a educação para todos os chilenos até 18 anos de idade (sendo possível estender até os 21 anos de idade) é obrigatória e gratuita (BCN, 2023d), questão que, até aquele ano, não tinha sido abordada com rigorosidade e definição. Além disso, e com base na Convenção dos Direitos da Criança, ratificada pelo Chile em 1990, onde os artigos 28 e 29 fazem referência ao direito à Educação das crianças, destacando sua importância na formação da personalidade e no respeito pela sua própria cultura e a de outros (Bustos, 2011), em 2013, legislou-se sobre a educação pré-escolar que, por meio da Lei n° 20.710/2013, tornou a matrícula do segundo nível de transição obrigatória e gratuita, sendo um requisito para a entrada no ensino básico (BCN, 2023e).

O sistema educacional chileno é estruturado da seguinte forma: Educação pré-escolar, que assiste crianças de até seis anos de idade, subdividindo-se em três níveis (Berçário, até dois anos; Médio, entre dois e quatro anos; Transição, entre quatro e seis anos - dividido em Primeiro Nível de Transição/Pre-Kinder com quatro anos e Segundo Nível de Transição/Kinder com cinco anos); Ensino básico, onde crianças de seis até treze anos de idade devem cursar oito níveis; e Ensino médio, onde jovens de quatorze a dezoito anos de idade devem cursar quatro níveis (MINEDUC, 2023a). Cabe mencionar que, nessa última etapa escolar, os jovens podem escolher entre um foco científico-humanista, onde serão preparados para a educação superior, ou um foco técnico-profissional, onde serão preparados em alguma área específica e direcionada para um futuro laboral.

No marco legal chileno, o direito à Educação é concebido a partir de três elementos que necessitam ser observados conjuntamente: conclusão oportuna dos ciclos escolares; aprendizagens relevantes; tratamento digno e condições equivalentes de oportunidades no sistema de ensino. Embora tenha-se avançado em indicadores chave como no nível de analfabetismo (5,2% da população maior de 15 anos em 1990 versus 3,6% em 2017), anos de escolaridade (média de nove anos na população maior de 15 anos de idade em 1990 versus onze anos em 2017) e no acesso à Educação pré-escolar (15,9% de crianças entre 0 e 5 anos de idade em 1990 versus 51% em 2017), em 2017, existiam ainda casos onde os níveis de escolarização eram baixos. Verificou-se ainda que mais de 11% da população maior de 18 anos de idade tinha o Ensino básico incompleto, enquanto mais de 25% de adolescentes entre 14 e 17 anos não assistiam à escola (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

Lamentavelmente, o Chile não tem avançado de forma equilibrada em cada uma dessas dimensões por meio de suas políticas educacionais. Este direito fica também ameaçado e incompleto uma vez que, de acordo com Crotti (2006), as instituições promovem processos seletivos e excludentes que confrontam alguns dos elementos necessários para sua efetivação.

Como foi comentado anteriormente, o modelo educacional instaurado no Chile permite a coexistência de estabelecimentos privados e públicos, existindo quatro tipos de instituições: municipais; particular com subvenção do Estado (particular-subvencionado); particular sem subvenção; e corporações com administração delegada. Cada tipo de estabelecimento tem um sustentador, que pode ser privado, no caso de escolas particulares com e sem subvenção do Estado, ou municipal (escolas municipais e corporações delegadas) por meio do Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM). Assim, os estabelecimentos municipais e particular-subvencionados recebem financiamento direto do Estado, mais o aporte das municipalidades, no primeiro caso, e das famílias no segundo caso; enquanto as escolas

particulares sem subvenção somente se financiam com o aporte das famílias; finalmente, as corporações recebem financiamento público através de convênios (MINEDUC, 2023b).

Essa forma foi instituída também para o âmbito público, pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino, Lei nº 18.962, promulgada em 1990 (exatamente um dia antes do término da ditadura militar), a que se manteve até a sua reformulação, ocorrida em 2009 com a Lei nº 20.370 (BCN, 2023f).

Nos níveis mais básicos de educação, o co-pagamento é dado principalmente nas escolas particulares subvencionadas, as que além de receber orçamento por parte do Estado, também recebem dinheiro dos pais dos alunos. O co-pagamento é permitido e fiscalizado em escolas públicas apenas nos casos em que existe um acordo entre a instituição e a maioria dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. Assim, as instituições, até o Ensino Médio, podem receber pagamentos dos familiares, além dos recursos financiados pelo Ministério de Educação (Donoso, 2011). As famílias podem assim matricular os/as filhos/as em escolas sem ou com cobrança obrigatória. De toda forma, pelas condições de oferta, o co-pagamento não se torna uma questão voluntária por parte das famílias e sim uma exigência ou necessidade, que só fomenta a exclusão e segregação em todo o país (Córdoba, 2014; Elacqua & Santos, 2013; Flores & Carrasco, 2013).

A Educação Superior é totalmente paga e, no caso das universidades públicas ou as chamadas tradicionais, pertencentes ao Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH)⁵, as matrículas e mensalidades podem chegar, na maioria das vezes, a serem absurdamente mais altas que as de universidades privadas.

Dessa forma, o acesso e a segregação na educação chilena não só têm relação com a composição socioeconômica dos estabelecimentos, senão também com o polêmico financiamento compartilhado, permitindo fazer uma cobrança obrigatória para as famílias que interfere nas escolhas das escolas para educar seus/suas filhos/as (Castro, 2013).

Atualmente, o processo de ingresso aos estabelecimentos municipais e/ou particular-subvencionados se dá por meio do Sistema de Admissão Escolar, que é uma plataforma web onde o Ministério de Educação concentra as solicitações de matrículas de todos os estudantes do país (MINEDUC, 2023c). As famílias devem inserir os dados dos/as seus/suas filhos/as e postular aos diferentes estabelecimentos educacionais, em ordem de preferência. Posteriormente, o Ministério designa as matrículas aos estudantes mediante uma seleção

⁵ O CRUCH é uma agrupação que se conforma de 25 Universidades tradicionais, as que foram criadas antes do ano 1981.

realizada com um algoritmo que considera as preferências declaradas pelas famílias, critérios de prioridade estabelecidos pelo Ministério e a disponibilidade de vagas dos estabelecimentos. As famílias, sem condições financeiras, geralmente procuram vagas em instituições municipais, porém, por vezes, as vagas estão disponíveis longe do local de moradia das famílias, o que eleva outros gastos, como por exemplo de transporte (Córdoba, Rojas & Azócar, 2016), ou também força às famílias a matricular aos filhos/as em instituições subvencionadas.

Desde 2006, intensificou-se o debate sobre a educação de qualidade e gratuita no Chile, provocado pelos movimentos estudantis massivos, originalmente evocado por estudantes do ensino fundamental, constituiu-se o "Movimento dos Pinguins"⁶, que demandava reformas de tipo estruturais, relativas às instalações em mau estado e ao número elevado de alunos por sala de aula (Zibas, 2008).

No ano 2011, estudantes universitários aderiram ao Movimento, reivindicando, além de mudanças no modelo educativo e eliminação do lucro, uma revisão no modelo de financiamento da educação superior. Questionavam-se os diferentes tipos de empréstimos oferecidos como auxílio para estudantes de ensino superior de classe média baixa, que contavam com taxas de juros muito altas, transformando as dívidas dos estudantes em milionárias e impossíveis de quitar.

Cabe ressaltar que, durante as ações do Movimento dos Pinguins, foram se adicionando diferentes instituições e figuras públicas nacionais e internacionais em apoio à causa dos estudantes, incluindo atores, músicos e, não menos importante, o apoio da Central Unitária de Trabalhadores (CUT)⁷.

O Movimento, conhecido internacionalmente, deixou o sistema nacional de educação exposto, mostrando a falência principalmente em relação à qualidade, evidenciando as fragilidades do governo e responsabilizando o mesmo pelas diferenças entre os distintos níveis de educação e também entre o sistema educativo urbano e rural.

Houve uma grande agitação em torno da educação gratuita no Chile, anunciada pela então presidente Michelle Bachelet, durante seu segundo mandato (2014 – 2018). O debate emergiu defendendo a educação como realmente um direito e, portanto, argumentando que as pessoas deveriam ter acesso a ela sob condições de gratuidade, qualidade e igualdade,

⁶ Denominado assim pelos uniformes utilizados nas escolas, em cores azul marinho e branco.

⁷ Multisindical chilena, refundada em setembro de 1988, é atualmente a principal organização de sindicatos do Chile, com aproximadamente 501.916 afiliados. Originalmente, foi criada por diversas organizações, entre elas o Comando Nacional de Trabalhadores, o Colégio de Professores do Chile e a Agrupação Nacional de Empregados Fiscais. É afiliada internacionalmente à Organização Regional Interamericana de Trabalhadores – ORIT e à Coordenadora de Centrais Sindicais do Cono Sul – CCSCS.

independente do estrato socioeconômico de origem. Esse tema noticiado e amplamente divulgado, tanto na imprensa nacional quanto internacional, colocou o Chile como um país que avançava fortemente na área da educação.

Nesse cenário, foi promulgada a lei de inclusão escolar Lei n° 20.845/2015 que, no caso do Ensino básico e do Ensino médio “regula a admissão dos e das estudantes, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em estabelecimentos educacionais que recebem contribuições do Estado” (BCN, 2023g).

No caso do ensino superior, a gratuidade depende diretamente daquelas instituições que atendam aos requisitos exigidos e estipulados na lei sobre educação superior, Lei n° 21.091/2018 (BCN, 2023h). A gratuidade é um benefício na medida em que existe a possibilidade dos ingressantes no ensino superior de optarem por estudar em algumas instituições (universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica) que estão vinculadas a este benefício, considerando que o próprio aluno candidato deve cumprir, também, com os requisitos da instituição para poder optar a uma vaga. Apenas os alunos de famílias que correspondem às de menor renda são elegíveis para o benefício da gratuidade no ensino superior. Em caso da pessoa não completar as condições necessárias para obter a gratuidade, ela pode solicitar os empréstimos bancários e/ou estatais e/ou universitários (amplamente questionados pela população), disponíveis para o financiamento das mensalidades dos cursos. Podem também optar por pagar à vista, no caso de contar com o dinheiro para tal efeito. Também existe a possibilidade de bolsas, mas, geralmente, elas não são suficientes para cobrir os excessivos pagamentos que implicam a educação superior no Chile; a maior parte das instituições trabalham em função de valores referenciais⁸ que se encontram abaixo dos custos reais das carreiras e então os/as estudantes destinam as paupérrimas bolsas para suprir outras demandas como por exemplo alimentação.

No caso dos níveis de educação pré-escolar, básica e média, como mencionado anteriormente, foi criada, em 2015, pelo Ministério de Educação e a partir de demandas cidadãs, a mencionada lei de Inclusão Escolar n° 20.845/2015 (BCN, 2023g) aprovada pelo Congresso Nacional de Chile, da qual, neste texto, destacamos a sua principal premissa de colocar fim ao lucro na educação. Através da lei, foi garantido que os recursos econômicos que as escolas recebem sejam destinados exclusivamente para fins educacionais, sem fins lucrativos,

⁸ O Ministério de Educação do Chile, a cada ano, estipula um novo valor para cada curso, considerando alguns indicadores como a qualidade docente, taxas de titulação, entre outros. Ditos valores referenciais são diferentes dos que as instituições cobram, sendo quase na totalidade dos casos mais baixos que as tarifas reais cobradas pelas instituições de educação superior.

especialmente naquelas escolas que recebem subvenção do Estado. Esta medida confrontou com casos em que os mantenedores (que na prática são os donos das escolas) destinavam dinheiro da educação para fins pessoais. Por outra parte, também podemos destacar que referida lei explica a necessidade imperante de acabar com o pagamento do financiamento compartilhado, pelo que se entende que, no futuro, deverão existir apenas escolas públicas ou privadas, sendo eliminadas aquelas que recebam recursos do Estado e de pais e/ou responsáveis pelos alunos. Todo o processo de implementação da lei, em sua totalidade, deve se dar progressivamente de acordo com as características e possibilidades de cada estabelecimento de ensino (BCN, 2023g).

De forma geral, é possível identificar quatro problemas principais relativos à educação no Chile: a institucionalidade da qual dependem as escolas; a qualidade da educação ofertada nos colégios; a segregação e a desigualdade escolar; a baixa qualidade na formação dos docentes.

O primeiro ponto, da institucionalidade, é o mais amplo, pois o fato das escolas dependerem de variadas instituições e não diretamente do Estado abre a brecha para que outros problemas de qualidade, tanto da educação quanto dos profissionais que a entregam, sejam difíceis de regular e, mais difícil ainda, fiscalizar ou supervisionar de forma efetiva as instituições.

O tema da qualidade conecta-se também ao da segregação e da desigualdade em um ponto crucial: o financiamento. Uma parte do financiamento influi na infraestrutura e nos recursos disponíveis de muitas escolas e é a principal barreira para as famílias terem acesso à educação de qualidade. Isso exacerba o outro problema e gera ainda mais divisões entre escolas de elite (que podem escolher estudantes com melhores condições socioeconômicas e rendimento acadêmico) e aquelas escolas em que os recursos são mais limitados. Assim, vão se perpetuando as desigualdades e dificultando a mobilidade social.

Finalmente, a formação docente tem várias críticas, algumas relativas a que as instituições superiores não têm planos de estudo atualizados de acordo com as necessidades atuais e reais da educação; pouca experiência prática; falta de atualização profissional contínua, entre outras, todas com implicações no desempenho que os docentes têm e que repercute na garantia de entrega de uma educação de qualidade em geral. Para Castro (2013), esses fenômenos se originam e potencializam entre si.

É possível inferir que o grande problema educacional no Chile, atualmente, são os níveis de desigualdade territorial, quer dizer, disparidades no desenvolvimento socioeconômico, acesso a serviços básicos, infraestrutura, etc., que são expressos pela concentração de capital em determinadas regiões, limitando as possibilidades de desenvolvimento das pessoas que

vivem nas regiões mais desfavorecidas do país e em áreas rurais. Para entender melhor, é necessário visualizar um país centralizado onde a maior parte dos recursos, oportunidades, empregos, diversificação econômica se concentram na região Metropolitana, especificamente em Santiago (capital do país). Isto também repercute em saúde, transporte, conectividade e educação, serviços sociais básicos, nos quais são observadas claras diferenças em comparação com regiões do país mais pobres e com maior presença de realidades rurais. Neste ponto, o rural é sempre muito mais desfavorecido independente da realidade da região. O comum é que áreas rurais possuem maiores desafios que nas áreas urbanas, em termos de condições de vida, serviços básicos e oportunidades econômicas.

Do ponto de vista educacional, o próprio sistema e a crise da educação pública em relação à privada reproduzem a segregação nas escolas e, finalmente, as diferenças sociais (RIMISP, 2013). Além da falta de escolas, as diferenças nos níveis educativos das instituições escolares também carregam a falta de acesso a programas de apoio para estudantes vulneráveis, falta de aperfeiçoamento docente, infraestruturas precárias. Concretamente, a carência de escolas de qualidade em regiões desfavorecidas afeta o progresso educativo e as oportunidades futuras dos habitantes das localidades, diminuindo suas capacidades de melhorar suas condições de vida.

Todas as desigualdades mencionadas podem ter um impacto significativo na mobilidade social das pessoas, isto é, nas capacidades para melhorarem suas condições socioeconômicas ao longo das suas vidas e em relação com a geração anterior. Assim quando questões básicas para surgir se advertem limitadas, dita mobilidade também, dando passo a uma desigualdade em nível intergeracional e a sua futura reprodução. Quando as pessoas não têm possibilidades de boa educação, empregos melhor remunerados, etc., é mais provável que seus/suas filhos/as também tenham as mesmas dificuldades, criando um ciclo que dificulta a superação da pobreza (De La Calle & Rubio, 2010).

1.2 O rural e a educação rural em Chile

Pode-se dizer que a ruralidade tem a ver com uma questão antropológica-cultural, isto porque a cosmovisão do mundo das pessoas que habitam o rural é, em vários aspectos, diferente daquelas que habitam o urbano, com estruturas de representações normativas, expressivas e práticas próprias; cada comunidade se expressa em relação à sua estrutura tradicional local, a qual é (re)produzida, dentre outras instâncias, na vida familiar (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2005).

A cosmovisão diz respeito às ideias que as pessoas têm sobre o mundo de forma ampla/externa e sobre o mundo com que eles interagem diariamente e através do qual criam realidades singulares. Para Castellaro (2011), a realidade compreende uma ordem hierárquica de níveis estáveis e o conhecimento consiste em “*re-presentar*” essa ordem externa. Apoiada no antropólogo britânico Tim Ingold, Coeli (2011) defende que as representações são uma consequência do pensamento do ocidente que supõe a dicotomia entre fatos da natureza e fatos percebidos de formas distintas de acordo com cada cultura.

Em relação à cultura, segundo Saraiva (2012), descobrir o conjunto de relações existentes, de forma constante, entre os elementos básicos manifestados como fenômenos culturais, pode significar um problema. Atualmente, encontramos-nos em sociedades contemporâneas, representações e culturas, uma ao lado da outra, algumas distantes e outras mais próximas, justapostas no espaço, e temos que considerar as várias formas de vida social antecessoras a estas e que não podemos conhecer por experiência própria (Lévi-Strauss, 1980). Representações se convertem em sistemas de leitura da realidade social, expressando e contribuindo no desenvolvimento dos valores já existentes na sociedade (Tovar, Guevara, & Jaramillo, 2014).

As representações e cosmovisão das comunidades rurais, ligadas aos saberes tradicionais, falam da importância que para elas têm saberes práticos, cultura ou imagens que representam sua própria forma de ver o mundo. Para Nieto-Terán (2016), no geral, em áreas rurais mesmo com variações de grupos culturais, nessas comunidades, as representações do ambiente são determinadas pelos aprendizados de saberes por meio da observação e imitação, construindo o saber de maneira colaborativa e ativa. Conversações da vida cotidiana e em comunidade têm virtude de guiar e dar forma aos processos de comunicação e intercâmbio onde são plasmados valores, ideologia, política, religião, necessidades, papéis sociais, etc. (Tovar et al., 2014), que permitem que as pessoas possam interpretar sua realidade e, ao mesmo tempo, justificar e orientar os comportamentos dos grupos. Para Nieto-Terán (2016), os saberes são construídos de geração para geração. Nas áreas rurais, as mulheres também têm papel importante na preparação de seus/suas filhos/as para conservar o *status* rural da família ou para a mobilidade social (Villarroel, 2008). Ao mesmo tempo, podemos observar que as famílias em contextos rurais funcionam como uma unidade e são capazes de compartilhar as tarefas do cotidiano de acordo com as necessidades familiares mais urgentes, priorizando-as às individualidades.

Essas representações próprias dos sujeitos de áreas rurais, muitas vezes, contrapõem-se às representações externas construídas hegemonicamente sobre o rural. Para Gaudin (2019),

a vida do campo e das pessoas que nele habitam, pelos hábitos enraizados à natureza, é concebida externamente como obsoleta e, a partir disso, surge a problemática da desvalorização das formas de vida das populações do campo em relação às formas urbanas. O ideário dominante é de que o rural está em extinção, pelo avanço e domínio da tecnologia e da cidade, que tornaram os espaços rurais contextos “residuais”. Também as pessoas que nele habitam seriam percebidas como “residuais”, enquanto pequenos produtores sem capacidade competitiva contra a economia global e a sua superior tecnologia (Gaudin, 2019).

No Chile, o êxodo rural é um fenômeno que tem acontecido há várias décadas, iniciado com o processo de hiper-urbanização experimentado pela metrópole santiaguina. Nas últimas décadas, a população rural tem diminuído constantemente tanto no âmbito nacional quanto regional, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 1992, 16,5% da população nacional morava no campo, valor que caiu para 12,2% no ano 2017 (INE, 2018). Esse fenômeno não está alheio às grandes metrópoles de outros países latino-americanos, deixando evidente o despovoamento das zonas rurais, desequilíbrios e disfunções na estrutura social (Ide, 1972), uma vez que, as pessoas que vivem em áreas rurais se encontram subordinadas a agentes que se mostram e se posicionam muitas vezes alheios ao seu entorno, como mercados, empresas externas ou o Estado, e sofrem discriminações em vários aspectos da existência social e institucional (Williamson, 2004).

É importante considerar que o mundo rural mudou consideravelmente nas últimas décadas. A introdução de políticas neoliberais, principalmente aplicadas ao território agrícola, gerou câmbios não só na produção, mas também na paisagem, modos de assentamento das pessoas e, por consequência, nas suas formas de vida (Valdés & Rebolledo, 2015). Para alguns autores, essa mudança dificulta a definição da ruralidade apenas por seu território "não-urbano", sendo importante considerar a influência que se estende à vida, cultura, crenças, organização social, política e economias (Williamson, 2004), incluindo aquelas questões muitas vezes invisibilizadas sob a conexão do rural e o agrário (Romero, 2012).

É neste cenário que se articulam as políticas educacionais para as populações rurais no Chile. A sua ausência, nessas localidades, e a crença de que o rural não resistirá ao forte processo de urbanização, afetam a oferta de vagas nas escolas do campo, impulsionando o êxodo rural (Veiga, 2002). A forte concepção de modernização da sociedade, que destina o fim do rural (Wanderley, 2014), tem assim impacto na elaboração das políticas educacionais chilenas para as populações de áreas rurais.

Segundo o Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018), a população rural do Chile, em 2018, correspondia a 12,2% do total de habitantes. O documento oficial “Proposta Mesa

Técnica de Educação Rural” (División Educación General (DEG), 2020), por sua vez, usa dados da OCDE, e aponta que a população rural representa 25,5 % da população total chilena. Essa discrepância entre os dados dessas duas agências parece evidenciar que não existe um parâmetro único para retratar a população rural no Chile, uma vez que os indicadores dependem de diferentes fontes. Parte dessa dificuldade na delimitação da população rural no Chile, como comenta a UNESCO (2004), advém da não existência de uma definição clara do que se denomina rural. Essa situação, de inconsistência das informações e de difícil delimitação, torna a população rural facilmente vulnerável quando se considera a criação de leis e políticas públicas que podem beneficiá-la.

Atualmente, na educação rural no Chile, não existe um arcabouço formal que regule a oferta de vagas, a quantidade de níveis educativos, nem a infraestrutura e sua qualidade. Também se nota a inexistência de regulamentações sobre critérios para a abertura ou o fechamento de escolas em localidades rurais.

Somado a isto, no Chile, semelhante ao que ocorre em outros países da América Latina, vem acontecendo um fenômeno não muito alentador: o fechamento de escolas em áreas rurais. Entre 2000 e 2016, segundo dados de Núñez, González, Ascorra e Grech (2020), foram fechadas 977 escolas em todo o território nacional, o que representou uma média de 61 encerramentos por ano e ainda com alunos representantes dos grupos mais vulneráveis do país. Núñez, Solís e Soto (2014) afirmam que, a partir de dados estatísticos, é possível observar o processo de fechamento de escolas não como deliberações tomadas de forma isolada e sim como uma política de governo.

Este processo acentuou-se após um terremoto ocorrido em 2010 e, muito além de colocar circunstâncias específicas em evidência, fala sobre uma política nacional caracterizada pela negligência e pela falta de conexão por parte das autoridades em relação à população em geral, incluída a população do campo (Vera-Bachmann & Pérez, 2014). No país, é comum que os municípios procurem justificar parte das dificuldades das ações relativas à educação em virtude de desastres naturais, como terremotos, tsunamis, erupções vulcânicas, entre outros. Contudo, nestes mesmos casos, os discursos para a superação passam pela satisfação das necessidades básicas das pessoas, com intenção não só de reconstrução das áreas atingidas, mas também de construção de um futuro melhor, o que é conseguido através da educação (UNICEF, 2010). A educação deveria ser compreendida não como um problema nessas situações de catástrofes, mas ao contrário, como parte de uma solução sistemática, porque constitui o primeiro passo que pode ajudar na restauração das sociedades prejudicadas, através de tradições, valores e conhecimentos depositados nessas instituições.

Outra justificativa para o fechamento das escolas rurais assenta-se no desempenho nas avaliações. A política de educação existente no Chile está situada no desempenho acadêmico das escolas. De acordo com Vera-Bachmann e Salvo (2016), o desempenho nas escolas rurais é avaliado por meio de testes orientados pelo viés urbano, processo que serve como mais uma das justificativas para o fechamento de muitas escolas que não conseguem atingir os resultados esperados. Como ponto à parte, queremos realçar que, no cotidiano da educação, tanto do campo como das áreas urbanas, não se pode empreender generalizações. Apesar deste e de outros tipos de problemas, em algumas regiões, podemos encontrar crianças de áreas rurais com desempenho superior à média em testes do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) (Hepp, 2016), enquanto em outras escolas, também de educação básica da população rural, é possível observar indicadores de desempenho educacional abaixo da média nacional, situação agravada em áreas com população indígena (Williamson, 2004). De toda forma, o fechamento de escolas, seja por desempenho ou desastres naturais, não se apresenta como uma boa medida, uma vez que altera as relações entre os membros da comunidade, afastando as crianças dos seus espaços e deteriorando a sua identidade cultural (Vera-Bachmann & Pérez, 2014). Para Fonte e Ranaboldo (2007), a identidade cultural, mesmo não sendo um conceito fixo, devido se alimentar de forma contínua da influência do exterior, tem sua origem frequentemente vinculada a um território específico. Cabe lembrar que as escolas rurais beneficiam as populações mais vulneráveis dos territórios menos desenvolvidos, mas, além da educação, cumprem a função de fomentar as redes sociais e culturais em locais despovoados (Vera, Salvo & Zunino, 2013). Assim, o fechamento de uma escola nestas condições não só põe fim ao serviço educativo, mas também implica um rompimento das comunidades e tem repercussões na desertificação dos campos (Núñez, González & Ascorra, 2020).

Para Núñez et al. (2020), em geral, quando se procede ao fechamento de uma escola rural, não se realiza nenhum estudo do impacto que isso pode trazer e, finalmente, são as próprias comunidades as que procuram alternativas para mitigar tal decisão. Núñez (2013) defende que também seja observado que uma das grandes afetadas com o fechamento de escolas rurais são também as mulheres/mães, porque a escola gera uma instância de integração que faz com que elas se encontrem de forma sistemática, o que lhes permite se identificar como grupalidade, gerando novas possibilidades de aprendizagem formal e de organização social, rompendo, assim, o paradigma da cultura rural tradicional que destina, às mulheres, na maior parte do tempo, a casa e as funções cotidianas e domésticas. Com o fechamento da escola, tais instâncias são perdidas, provocando uma “retração do tecido social da comunidade” (Núñez, 2013, p. 3).

O enfrentamento do problema do fechamento das escolas em áreas rurais e da desigualdade de oferta da educação também se depara com a despesa pública, dado que ofertar educação a uma criança em área rural, em geral, é mais caro do que a uma criança da cidade. Acrescenta-se a isto o fato de que aqueles municípios que têm níveis socioeconômicos mais baixos e, portanto, maiores dificuldades em virtude de um número elevado de áreas rurais vulneráveis, enfrentam o desafio de fazer uma contribuição proporcionalmente maior para formalizar a sua educação (Muñoz & Muñoz, 2013). Mas as melhorias no desempenho dos alunos das escolas rurais não têm apenas a ver com o aporte monetário que as escolas recebem, pois, apesar dos investimentos realizados no sistema de educação rural, seus alunos continuam obtendo resultados abaixo da média nos testes de medição aplicados a nível nacional (Williamson, 2003). Autores apontam que também merece atenção o trabalho para proporcionar à população rural uma formação integral que inclua currículo, formação de professores, autopercepção dos alunos, clima escolar, entre outros (Vera et al., 2013).

A lei chilena (Lei nº 20.370, 2009) reconhece que a educação é um direito de todas as pessoas, afirmando que o direito e o dever de educar as crianças são preferencialmente dos pais; logo o Estado tem o dever de outorgar proteção especial ao exercício desse direito, assegurar o acesso à educação obrigatória e gerar as condições para a permanência na mesma (MINEDUC, 2009). Entretanto, esta lei não faz referência à educação rural. Há, contudo, um decreto de implantação de um programa destinado ao tema, chamado Programa de Educación Básica Rural, regulamentado pelo Decreto 4, 2001), que “atende principalmente aos alunos de escolas de educação básica, com aulas multisseriadas, uni, bi ou tri-docente, em jornada escolar completa, localizados em áreas rurais isoladas onde a pobreza é uma condição generalizada, com sérios riscos de abandono sistema educativo” (BCN, 2023i). Esse Programa procura melhorar a qualidade da educação ofertada nas áreas rurais ou remotas do país, onde as particularidades geográficas e socioeconômicas podem gerar desafios aos habitantes. O seu objetivo é garantir que os estudantes de escolas rurais tenham não só educação de qualidade, mas também os recursos necessários e docentes capacitados. Pretende superar propostas pedagógicas marcadas por uma homogeneidade que não reconhecia as especificidades do mundo e da cultura rural. Williamson (2004), apoiado em outros educadores, propõe que a proposta pedagógica voltada para a especificidade das populações do campo seja baseada, principalmente, no currículo e na vinculação com a cultura, a produção e o uso de tecnologias próprias das áreas rurais. Nessa direção, o Programa procura estimular a adaptação curricular às necessidades e realidades dos estudantes rurais, promovendo a participação comunitária,

estabelecendo vínculos sólidos entre a escola, as famílias e a comunidade geral para considerar aspectos econômicos, sociais e culturais e contar com programas educativos mais integrais.

A problemática pedagógica e seu enraizamento cultural na realidade dos estudantes são assim fundamentais para a garantia da qualidade da oferta educacional nas áreas rurais. A escola rural, comumente pelo fato de ser geralmente pequena, pode favorecer a existência de relações estreitas e reforçar a ação coletiva, facilitando o aumento da participação da comunidade em diferentes projetos que, por sua vez, estão ligados a uma melhoria na qualidade de vida dos moradores de comunidades rurais (Vera-Bachmann & Salvo, 2016). Potencializar e ofertar melhores oportunidades às comunidades rurais pode influenciar diretamente nas identidades pessoais e coletivas que ali são construídas (Aguirre, Gajardo, & Muñoz, 2017).

As escolas rurais correspondem a 30% de todas as escolas do país (DEG, 2020) e mais da metade delas são escolas multisseriadas. Elas são incompletas academicamente, já que ofertam vagas apenas até o 6º ano do ensino fundamental, de um total de oito níveis para o ciclo primário. Por isso, em alguns locais, as pessoas só chegam a seis anos de escolaridade. Cada escola rural pode ter um, dois ou três professores que, geralmente, não têm formação específica para desempenhar nessa realidade (Williamson, 2004). Entretanto, também há escolas rurais, em pequenas quantidades, consideradas completas, porque contam com o nível básico de oito anos e são poli docentes, ou seja, possuem quatro ou mais professores para trabalhar na organização dos cursos. Salienta-se que ambos os tipos de escolas (incompletas ou completas) podem ter oferta de Educação Infantil (Williamson, 2004).

Às vezes, podemos encontrar escolas que estão em boas condições, mas no cotidiano, não raro, passam por problemas como falta de água, falta de dinheiro para comprar lenha, não há bibliotecas, etc (Hepp, 2016).

A partir do exposto, podemos discernir que há obviamente algumas situações negativas, como a precariedade das instalações, a falta de cursos para além da 6ª série e ausência de transporte para levar as crianças para a escola; estas e outras deficiências são, não obstante, evidências da falta de atenção e interesse por parte das autoridades municipais (Rosende & Segura, 2002).

Em muitos países da América Latina, na educação em áreas rurais, milhares de famílias, ano a ano, convivem com o drama sobre o que fazer com os seus/suas filhos/as, como fornecer boa educação e, em alguns casos, simplesmente fornecer educação sem que seja necessariamente de qualidade. Essas “escolhas” são feitas no enfrentamento da dificuldade de uma oferta educacional adequada para as áreas rurais em virtude de grandes deficiências.

Esse drama ganha contornos próprios quando se considera que a educação rural tem um papel de colaborar para a interrupção da herança das consequências da pobreza, garantir oportunidades e fornecer recursos para o benefício das crianças e jovens do campo (Vera-Bachmann, 2015).

Nessa situação, coexistem, com o valor dado à educação, outras dimensões da vida familiar, como possuir bens materiais ou a ambição de melhoria da situação econômica e social mediada pelo consumo de produtos diversos (Baños, 2002). Também existem as questões de gênero que impactam nesse processo, por meio de algum tipo de discriminação por parte dos pais, geralmente em desvantagem das meninas, o que Azaola (2010) chama de “desigualdade educativa entre irmãos”. Geralmente, o pai vê a educação do filho homem como importante, e a da filha mulher como uma perda de tempo e dinheiro⁹ (Azaola, 2010), o que incide na abertura de possibilidades que a escola produz para a formação de redes sociais e comunitárias, que geram o capital social (Núñez, Peña, Cubillos, & Solorza, 2016) diferentemente para meninos e meninas.

O caráter híbrido dos processos de identidade rural e urbano, na atualidade, também se encontra presente nessa realidade. Para algumas comunidades rurais, a proximidade com o setor urbano pode significar acesso a oportunidades de progresso, no que diz respeito a melhores condições de vida e, conseqüentemente, aumento na qualidade de vida, a partir da satisfação de necessidades (Aguirre et al., 2017) como, por exemplo, necessidades educativas das comunidades rurais, considerando sempre o contexto social existente em cada uma delas e assim enriquecer o seu capital cultural (Morejón, Molina, Cavagnini, & Socino, 2008). Nesse sentido, crianças e os jovens provenientes de comunidades rurais são potenciais atores sociais híbridos que integram, à cultura e aos valores contemporâneos, aqueles enraizados em sua cultura local. Essa característica os transforma em agentes fundamentais para o desenvolvimento de regiões e países, ao oferecer particularidades para a busca de modelos de desenvolvimento abrangentes entre áreas rurais e urbanas, considerando as identidades culturais locais (Duhart, 2004).

Nas áreas rurais mais pobres, a interação entre comunidade, escolas e outras organizações do meio acaba se tornando um elemento promotor de bem-estar. Nesse cenário, corroboramos com Duhart (2004), para quem o verdadeiro desafio é, em primeiro lugar, investigar a qualidade do ensino que está sendo ofertado às crianças, uma vez que não só é

⁹ De acordo com pesquisa realizada em uma comunidade rural do México, Azaola (2010) destaca os resultados completamente opostos encontrados por outro autor em uma área rural na Argentina.

suficiente que aprendam a ler e escrever, senão que é essencial que eles possam entender de forma completa a leitura; e em segundo lugar, verificar se essa educação é consistente com o mundo rural e os interesses das crianças e jovens e seus projetos de vida.

1.3 Famílias em contextos rurais

É importante destacar que, quando se fala em famílias rurais, ou em famílias de forma geral, mesmo que existam características comuns entre elas, sempre a família será uma realidade plural. Dessa forma, o mais adequado seria falar em famílias e não só família, devido a sua multiplicidade (Romanelli, 2016). Considera-se que a família é a mais “naturalizada” de todas as esferas sociais e é composta por pessoas em contextos históricos específicos, mas que configuram diferentes respostas culturais e sociais (Sarti, 2001).

No Chile, atualmente, 12,2% da população nacional vive em áreas rurais (INE, 2018), o que informa a existência de uma quantidade importante de famílias assentadas nestes contextos, caracterizados por uma enorme variedade de ambientes sociais e agroecológicos que formam diferentes sistemas comunitários, apropriações de terra ou vínculos empregatícios à mineração, pesca ou silvoagropecuária. Há, também, famílias pertencentes a grupos étnicos indígenas chilenos¹⁰ que mantêm sua cultura e língua e permanecem localizados em suas áreas de origem (MINEDUC, 2016).

No Chile, o rural é delimitado às zonas fora dos grandes centros urbanos e cidades principais e é caracterizado por ter uma menor densidade de população, pelo tipo de economia e menor quantidade de serviços e infraestrutura quando comparado com áreas urbanas. Embora existam realidades amplas considerando a geografia, paisagens e climas diversos do país e atividades predominantes de cada região, aspectos comuns do rural no Chile são: o fato de sua população morar em casas dispersas pelo campo, mesmo quando nos assentamentos hajam comunidades, povoados ou aldeias; as atividades econômicas geralmente ligadas à agricultura, gado e rubro florestal; os serviços, em geral mais precários em comparação com áreas urbanas, quando existentes, são limitados aos mais básicos, como saúde, educação, transporte, acesso à internet; as construções são simples seguindo um estilo tradicional de casas ou cabanas priorizando terras para a agricultura (Rodríguez, 2007).

Se falamos em relação às famílias, logicamente também as realidades podem mudar dependendo do contexto de cada uma e sua realidade socioeconômica, independentemente se

¹⁰ Existem vários tipos de ruralidades. Algumas, como neste caso, incluem os povos indígenas. No entanto, ao ser o estudo desenvolvido em uma área com pouca presença étnica, eles não serão considerados.

estão em zona rural ou urbana. Porém, entre elas, existem diferenças marcadas, principalmente, pelo estilo de vida, o qual, em setores rurais, é mais ligado à natureza. O meio onde eles habitam é na montanha, na floresta, no campo aberto, um meio ambiente diferente do urbano, pelo que seu cotidiano poderia estar mais orientado ao trabalho na terra e a produção de alimentos. Também existe a questão das redes de apoio social-comunitário, as quais, em geral, tendem a ser mais fortes nas áreas rurais, onde, apesar das distâncias físicas serem maiores, as relações entre os vizinhos mostram-se mais estreitas, solidárias e colaborativas (Rodríguez, 2007).

As crianças são, sem dúvida, uma parte fundamental das famílias. As concepções que se têm sobre infância e crianças medeiam também os modos como os responsáveis por sua educação as inserem nas dinâmicas e decisões familiares. A participação das crianças na vida familiar tem sofrido mudanças ao longo das últimas décadas. Até alguns anos, as crianças como atores sociais eram negligenciados nos diferentes estudos das áreas sociais. Atualmente, a infância é vista como uma categoria social a ser analisada considerando seu contexto sociocultural (Aguirre et al., 2017).

Para muitas famílias em contextos rurais, a escola é vista como um espaço de transformação social, compreendendo-a como um centro de poder no interior da comunidade (Morejón et al., 2008). Por meio do processo de escolarização, as famílias vislumbram oportunidades diversas para suas crianças, valorizando a escola como um serviço bastante desejado no compartilhamento da educação de seus/suas filhos/as. Esse compartilhamento, contudo, é demandado no sentido de um diálogo com os saberes e valores locais, uma vez que as famílias de áreas rurais desejam reconhecimento e participação na educação que os filhos/as recebem. Como aponta Azaola (2010), nos contextos rurais, as famílias acreditam que nem sempre a educação formal vai refletir o que eles desejam para seus filhos/as no futuro. O debate sobre as adequações da educação em relação aos anseios da família e da comunidade é defendido por Rivera (1989) como importantíssimo, uma vez que as formas como se dão as práticas pedagógicas podem colaborar ou não para a implantação de uma autoimagem positiva nas crianças e de estratégias que promovam o desenvolvimento pessoal e coletivo da criança, o que é considerado fundamental na formação do ser humano integral; essas são exigências para que o direito à educação se efetive na sua totalidade, não apenas no que se refere ao acesso, mas também à qualidade.

A escola, em área rural, contribui para o desenvolvimento da comunidade local, através do fortalecimento do seu capital cultural e social (Núñez, 2013). Portanto, desempenha um papel que vai muito além do fornecimento de um serviço institucional ou educacional. Ela ocupa um lugar significativo na família e na dinâmica social da comunidade, permitindo o

desenvolvimento de um sentimento de pertencimento das novas gerações a um projeto coletivo e de valores compartilhados. Para López (2013), o sentimento de pertencimento vai se construindo de forma lenta através de interações constantes e permite desenvolver responsabilidade e compromisso. Este sentimento encontra-se influenciado pelos processos de sociabilidade tanto primários (família) quanto secundários (amigos, escola, meios de comunicação), assim como também do contexto social e cultural presente na vida das pessoas (López, 2013). A identidade é um processo que surge da consciência cultural e que destaca a importância de reconhecer as diferenças culturais (de regiões, comunidades e indivíduos) que conformam a heterogeneidade cultural de qualquer nação (Flores, 2005). O sentimento de pertença é construído, dentre outros elementos, pela identidade cultural, a qual reúne o conjunto de tradições, valores, crenças, símbolos e formas de comportamento que trabalham como elementos de coesão no interior de um grupo social e que atua como sustento para que os indivíduos que formam parte, possam fundamentar seu sentimento de pertencimento (Pina, 2002). Considera-se assim que tanto a família como a escola atuam na formação social da criança e na construção de processos de pertencimento e de identidade grupal e na constituição de sua subjetividade (Morejón et al., 2008). De acordo com Rodríguez (2007), a possibilidade de criar instâncias co-educativas, entre escola e famílias, pode favorecer a construção de identidades rurais não estereotipadas nas crianças.

Algumas especificidades a partir do sistema chileno de educação jogam papel nas formas como as famílias e as escolas buscam cumprir essa tarefa coeducativa e nos impactos das vinculações das crianças às famílias e comunidades.

Uma das especificidades diz respeito aos impactos do sistema de subvenção, que cria um mercado duro e competitivo entre as escolas; isto porque elas lutam entre si para obter o maior número de matrículas, a fim de acessar os benefícios da subvenção para a sua sobrevivência. De acordo com Hepp (2016) são usadas técnicas que estão no limite do eticamente aceitável, por exemplo, troca de matrícula por insumos, tais como farinha, roupas ou transporte escolar. Essa prática é proibida em escolas municipais, pois elas estão muito mais regulamentadas do que as escolas particulares ou as escolas subvencionadas. Esse mecanismo com financiamento diferente para a oferta de vagas públicas gera também uma desigualdade na captação de estudantes entre escolas públicas, subvencionadas e particulares, uma vez que as públicas continuam perdendo matrículas (Hepp, 2016). Na opinião de Hepp (2016), essa dinâmica tem impacto nas decisões familiares e nas significações que seus membros constroem sobre a qualidade da educação ofertada pelas escolas. A partir da importância que as comunidades atribuem à educação formal para a mobilidade social, e da permissão

governamental de funcionamento das escolas, elas acabam significando que as instituições, satisfazem padrões mínimos para operar, mesmo que interessadas no lucro. No entanto, nem sempre isto se realiza, porque há muitas escolas com padrões bastante questionáveis, embora autorizadas pelo Estado. A expectativa da chamada mobilidade social por meio do processo educacional, em especial no caso das comunidades mais pobres, acaba por não se efetivar, gerando um embuste social (Hepp, 2016). Assim, a localização geográfica e as origens socioeconômicas das famílias, na opinião de Rosende e Segura (2002), atuam afetando os níveis de poder e oportunidades que as crianças poderão ter no futuro. No caso da realidade das famílias e das escolas rurais, evidencia-se uma situação de escassez de recursos e as possibilidades de escolha das famílias estão bastante restritas por suas condições socioeconômicas e pela forma como ocorre a oferta educacional nesses territórios (Hepp, 2016).

Na atualidade, outra característica necessita ser levada em conta quando nos remetemos às mediações presentes nas decisões que as famílias rurais tomam para a educação de seus/suas filhos/as. Às transformações nos modos de educar a criança somam-se aquelas advindas das relações rural-urbano e dos processos de produção da vida no campo. Aguirre et al. (2017) mostram como as transformações do mundo rural e das pessoas que moram nesses territórios geram novas construções de significados no que abrange as crianças que residem em localidades rurais, o que repercute nas vivências infantis. Tais transformações cogitam diferentes posições sociais, em virtude, sobretudo, dos debates sobre os conceitos de família e de sociedade no mundo contemporâneo. Essa oferta, muitas vezes, é permeada por imaginários de crianças e famílias deslocados do contexto rural, impregnados por uma concepção abstrata e cidadina. Em geral, como já vem sendo pontuado, as leituras feitas sobre as famílias rurais provêm de considerações a partir do tipo de família urbana, ignorando por completo as diferenças sociais próprias (Castro, 2012). Esse fato, em termos de políticas públicas educacionais, reflete uma forma de ofertar a educação que ignora as comunidades nos processos de decisão e de distribuição de benefícios e serviços. Isso fomenta o imaginário social sobre as áreas rurais e urbanas, atuando também nas decisões familiares. A interação entre o urbano e o rural, na atualidade, em conjunto com as significações que as pessoas constroem sobre essas áreas, define-se sob uma relação complexa. Um dos resultados dessa relação complexa atual entre rural e urbano, campo e cidade, derivada das migrações e transformações nos modos de produção agrícola e da cidade, é a existência de arranjos diversos de moradia e trabalho. Há famílias que, sendo do campo, trabalham e estudam nos centros urbanos, ou algumas que, sendo tradicionalmente agricultoras, vivem na cidade (Berdegué, Jara, Modrego, Sanclemente, & Schejtman, 2010). Entre os anos 1950 e 1960, algumas das motivações para a saída do campo

eram as aspirações que os pais tinham para os/as seus/suas filhos/as e o progresso das suas próprias terras. Por outro lado, a emigração foi maior nos casos em que as mães se mostraram descontentes com a comunidade onde viviam (Ide, 1972). Na década de 1970, no Chile, o movimento migratório do campo para a cidade esteve relacionado com o padrão de vida da família, resultando na saída de pessoas de camadas com um nível de educação mais elevado¹¹, e não daqueles proletários e/ou analfabetos (Ide, 1972). É evidente que existem muitas variáveis que impulsionaram a migração do campo para as cidades; a OCDE (2016), por exemplo, aponta como muito relevante o fator socioeconômico das famílias que possuem condições de vida que as impulsionam na busca por alternativas para superação da pobreza. Outros são obrigados ao êxodo rural pela degradação ambiental dos locais de moradia por causa da chegada de monocultivos da área florestal (Valdés & Rebolledo, 2015). Há ainda o impacto da degradação dos solos e a incapacidade econômica para melhorá-los ou para comprar outras terras, baixando a produção agrícola (Zemelman, 1971). Destaca-se, neste trabalho, o fato de que as oportunidades educativas também jogam força nos movimentos de permanência ou saída do campo (OCDE, 2016). Nesse sentido, também parte do processo de migração também é explicado pelo fato de as famílias não terem opções para dar aos filhos/as um futuro que desejam melhor do que aquele que tiveram (Martínez & Alcalá-Sánchez, 2012). Embora possa se argumentar que a partir dos anos 1990, no Chile, houve algum crescimento em termos econômicos, não há dúvida, no entanto, de que os recursos não foram distribuídos de forma equitativa. As políticas implantadas pelo país não só não corrigiram as desigualdades dos territórios mais pobres, senão as manteve e, nos piores casos, aumentaram-nas (RIMISP, 2007-2012); ou, no mínimo, empurrou as famílias para áreas citadinas.

Nesse contexto complexo, a oferta educacional tem papel estratégico para as famílias de áreas rurais. Marcadas pela desigualdade de acesso à escola em área rural, são as famílias e as crianças que acabam sendo culpabilizadas e responsabilizadas pelo desempenho dos filhos/as e, por vezes, até mesmo na ruptura de suas trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, são elas também que constroem alternativas e modificam seus arranjos para garantir que as novas gerações recebam educação formal.

Não raro, no Chile, as crianças são obrigadas a saírem de sua localidade rural para estudar em um contexto urbano que, além de tudo, oferece um formato diferente de educação,

¹¹ Migrantes rurais com escolaridade entre 0,6 e 5 anos, qualificação bastante elevada, considerando que a população rural tinha difícil acesso à escola primária básica na década dos 1970 (Ide, 1972).

o que geralmente não é questionado ou visto como um problema para os projetos educativos das escolas (Morejón et al., 2008).

Tanto na educação pré-escolar quanto na básica, as famílias rurais enfrentam eventos que impedem o acesso de seus filhos/as às escolas, seja pela distância entre a moradia e a escola, seja pelas condições climáticas que restringem a mobilidade das pessoas por vários meses, acentuando-se em localidades isoladas. De acordo com o estudo de Vera et al. (2013), pelo menos 50% das escolas rurais no Chile estavam entre 6 e 15 quilômetros de distância do centro urbano mais próximo e, além disso, as mesmas estavam entre um 77% e 93% de vulnerabilidade.

A ruptura do fluxo de oferta educacional também afeta as dinâmicas familiares em torno da escola. Como mencionado, a oferta em área rural, nem sempre é garantida quando as crianças começam a educação básica ou quando terminam o 6º ano. Por esse motivo, há famílias que enviam as crianças para os chamados internatos.

Existem algumas medidas relacionadas à modernização, como por exemplo a pavimentação de estradas de terra, que estimulam não só a conexão, mas também o deslocamento das pessoas para os centros urbanos, facilitando o trânsito de alunos para as escolas urbanas (Williamson, 2020) e alimentando as justificativas de oferta de vagas em área urbana.

Quando não se garante a vaga no campo, a migração, iniciada em idade precoce, pode perturbar a identidade rural gerando problemas sociais que comprometem progressos no sentido de melhores padrões de vida (Gutiérrez, 2013). Quando a criança se vê obrigada a sair do rural para o urbano, o câmbio cultural é sem dúvida significativo, já que as diferenças de expressões idiomáticas, costumes e estilo de vida vão requerer um esforço e adaptação, além de lidar com possíveis sentimentos de solidão ou inclusive perda; isso pode forçar a criança a se desenvolver de forma independente e de ser capaz de estabelecer novas redes sociais no novo contexto de estudo e de vida. É destacável que, no meio urbano, as oportunidades educativas e extracurriculares podem ser maiores. Contudo o ponto sobre o qual se busca refletir é a quantidade de desafios que a criança enfrenta não só em nível acadêmico (novo currículo, metodologias diferentes, ritmo de aprendizagem acelerado, competitividade entre pares), mas também em nível de desenvolvimento pessoal e autonomia. A escola pode ou não ter efeitos benéficos a depender do impacto que cause em cada um, do apoio familiar, do contato com suas raízes culturais, do acompanhamento da comunidade e de tudo aquilo que a criança precise para realizar a transição de forma tranquila e positiva.

Resumindo, a Educação é um processo de sociabilidade que apresenta diferentes instrumentos daqueles familiares para a integração da pessoa em um determinado meio físico social, através da aquisição de componentes culturais. Neste ponto, a educação também acontece para servir uma função (re)produtora das circunstâncias ideológicas e culturais da história social vivida em um momento determinado (Navas, 2004). Apesar de se acreditar que a modernização acabaria com a vida rural, esse ambiente tem resistido e é preciso torná-lo visível e reconhecê-lo por meio da implementação de políticas e projetos institucionais (Gil & Vera, 2020) que estejam relacionados às suas necessidades e que promovam sua cultura, modos de vida e conhecimento.

É de grande interesse investigar e compreender quais são os arranjos que as famílias que moram em localidades rurais têm que construir para garantir a educação formal aos seus filhos/as, considerando a ausência do Estado, que obriga a matrícula, mas não oferta vagas nas comunidades. Desta maneira, as famílias encontram-se ante uma situação de abandono, por vezes tendo que enfrentar a difícil decisão de educar seus filhos/as longe do lar.

Esta investigação, tomando a realidade da oferta de educação para comunidades rurais no Chile, tem como principal hipótese que as famílias priorizam a educação dos seus filhos/as em detrimento da manutenção do grupo familiar no mesmo espaço, recorrendo a diferentes opções. Supõe-se que este processo ocorra a partir de um conjunto de estratégias: matricular os filhos/as em um internato; enviar os filhos/as para a cidade ao cuidado de parentes; dividir a família indo um dos pais a morar fora da localidade com os filhos/as; que os filhos/as estudem fora da comunidade, mas que voltem para casa diariamente. Sejam estes ou outros casos, é muito relevante poder identificar quais são os motivos pelos quais uma família decide escolher entre uma opção ou outra e quais são as significações que eles dão a essa escolha.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender as significações atribuídas por famílias rurais à escolha do local de estudo de seus/suas filhos/as do 6º ao 8º ano do Ensino Básico, num contexto de dificuldade relativa à continuidade da vida escolar, em uma localidade no Chile.

2.2 Objetivos específicos

- Investigar a importância que as famílias rurais atribuem à educação e à escola, no que diz respeito à vida familiar e das crianças.
- Analisar as significações das famílias sobre a separação dos/as filhos/as para a continuidade dos estudos fora da comunidade rural.
- Analisar as significações que estudantes do 6º ao 8º ano, residentes em uma comunidade rural, atribuem à escola e à educação.
- Levantar significações sobre o deslocamento físico e suas implicações com as relações sociais dentro da localidade.

3 MÉTODO

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e exploratória. Segundo Gil (2002), esta opção metodológica permite considerar os aspectos mais versáteis do objeto de estudo, devido a possuir uma certa flexibilidade. Os dados obtidos através dos diversos instrumentos utilizados adicionam, para além da literatura, informações sobre as particularidades das dinâmicas humanas em um cenário aberto às várias possibilidades de construção de realidade no rural.

3.1 Considerações Teórico-Methodológicas: o referencial das significações adotado na pesquisa

O método científico nas ciências humanas perpassa a problemática da concepção de sujeito e da concepção de conhecimento do pesquisador na construção de suas questões de pesquisa. As ruralidades múltiplas são um fato desconhecido para as pessoas distantes dos estudos relativos ao campo, mas a sua existência mostra-nos como as possibilidades de significados e sentidos do mundo que nos rodeia são infinitas conforme a realidade de cada pessoa em cenários diversos. Construções e/ou adaptações teórico-metodológicas surgem com cada pesquisa, articulando-as às suas próprias e particulares questões.

A partir do materialismo dialético, Paulo Netto (2011) afirma que os sujeitos constroem suas representações e ideias, mas a sua constituição é um movimento que se torna dinâmico por meio das contradições, que os impulsionam a outras superações e construções. O autor compreende que o pesquisador tem papel de conhecimento ativo, sendo instigado a olhar de forma crítica e desde vários pontos de vista, já que, durante o processo de investigação, podem surgir necessidades de criação de técnicas e instrumentos. No entanto, Paulo Netto (2011) adverte que os instrumentos são meios através dos quais o pesquisador se apodera de certa matéria.

As significações são entendidas, na pesquisa, a partir das contribuições da perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações elaborada por Rossetti-Ferreira e colaboradores (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

A partir de autores histórico-culturais como Vygotsky, Wallon e Bakhtin, entre outros, a perspectiva da RedSig compreende os processos de significação, assim como os processos investigativos, imersos em uma matriz sócio-histórica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais e, conseqüentemente, constituída por diferentes práticas, discursos e vozes, muitas vezes contraditórios, e que se constituem e se modificam dialeticamente ao longo da história (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Dita matriz sócio-histórica

circunscreve as possibilidades de significados e sentidos sobre o mundo e que, construídos em um tempo longo do grupo social e dos sujeitos, são atualizados no aqui e agora das situações (Lima, 2012).

Baseadas em Vigotski, assim como outros pesquisadores, as autoras da RedSig entendem a constituição cultural e histórica como questão central do psiquismo humano (Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler, 2007), premissa sob a qual pode-se defender que é através da relação com o(s) outro(s) que o sujeito se desenvolve.

A RedSig defende assim a centralidade das significações nos processos de desenvolvimento e no entendimento das condutas e interações humanas e recorre à metáfora de rede para dar conta das complexidades implicadas na ação de significar (significa-ação) o mundo e nos processos psicológicos, sociais e culturais.

Propõem que a compreensão da realidade é feita assim por signos e instrumentos na tentativa de entender os sentidos e significados que são produzidos pelas pessoas nas suas relações com o meio, ou seja, o entendimento dos processos psicossociais.

Para Vigotski (2001), o sentido de uma palavra são todos os fatos psicológicos que ela traz no nosso pensamento e se caracteriza por ser sempre dinâmico e complexo; já o significado seria somente uma parte do sentido dessa palavra e por tanto é mais constante e exata.

Essa fundamentação indica que os significados e os sentidos vão se construindo na dinamicidade das relações sociais, é por isto que as autoras indicam que eles encontram-se completamente circunscrito pela história de vida e de relações dos sujeitos, assim como pelo tempo longo, pelo aqui e agora e pelo tempo prospectivo, presentes em seus contextos de produção. Então, nas situações, interatuam diversas significações, em rede, dependendo ainda da variedade de contextos ou cenários múltiplos existentes. Para a RedSig, nas interações entre os diferentes sujeitos, ocorrem processos de negociação sobre um determinado processo histórico, materializados em cenários de ação e mobilizados por uma rede de significações de ordem macro e micro contextual. As situações são entendidas como uma ambiência para as ações, as emoções e o pensamento de cada sujeito, na singularidade das redes de significações que o constituem.

Nesse sentido, as autoras defendem que os significados e sentidos, no movimento da pesquisa são, em termos metodológicos, impossíveis de serem concebidos de modo separado, importando principalmente da ação de significação. Por isso, para elas, seguindo a tradição vigotskiana, os processos são de fundamental importância na pesquisa:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que 'é somente em movimento que um corpo mostra o que é'. (Vygotski, 2007, p. 46).

Neste sentido, a definição do método é muito importante para a investigação, isto porque ele é ao mesmo tempo premissa e instrumento e resultado da investigação (Vygotski, 1995).

[...] o método para Vygotski não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser (Zanella et al., 2007, p. 29).

A RedSig entende ainda que a pesquisa é sempre tecida em conjunto com as vozes e olhares de outros, aqueles que encontramos em momentos de discussão de nosso estudo, na revisão de literatura, nos grupos de pesquisa, etc. (Lima, 2012).

Nesse fazer, propõem o conceito de pesquisador-ferramenteiro (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008), para sinalizar que o uso de métodos e seus instrumentos não é algo independente de sua criação. O pesquisador exerce o papel de um ferramenteiro ao construir "seu kit de ferramentas, seu instrumento para a produção do conhecimento" (Darahem, Silva, & Costa, 2009, p. 9). Tal kit de ferramentas é resultado do estudo minucioso e da manipulação dos instrumentos segundo as exigências do próprio objeto de pesquisa, o objeto de conhecimento (Rossetti-Ferreira, et al., 2008). Ao criar mais do que aplicar instrumentos, o pesquisador também circunscreve as possibilidades de dizer sobre o seu objeto, ou seja, também produz resultados, tal como inspirado em Vigotski. O pesquisador ferramenteiro cumpre ainda com a difícil tarefa de dar conta da complexidade do mundo.

Lima e Silva (2015), trabalhando a relação escola-família em áreas rurais em uma cidade do Estado de Minas Gerais, no Brasil, desde a perspectiva da RedSig, reconhecem que características próprias do campo (escolas, condições de vida das famílias e inclusive políticas do município) compõem uma rede de elementos que configuram as diferentes significações produzidas por familiares e equipe escolar. Significações das pessoas nesses contextos.

Essas referências embasam essa pesquisa e conduziram as ações investigativas, auxiliando tanto na construção dos instrumentos quanto na sistematização dos dados e na apresentação do contexto dos participantes e, ao mesmo tempo, guiando a criação das categorias para sua posterior análise.

3.2 Contextualização

Chile é um país extenso e estreito, tricontinental, de estado único e descentralizado territorialmente, motivo pelo qual, para efeitos de governança e administração por parte do Estado, é dividido em 16 regiões¹² distribuídas de norte a sul, identificadas somente com um nome próprio, com a finalidade de fortalecer a identidade regional. Estas regiões estão divididas em províncias que, por sua vez, organizam-se em comunas. Podem-se identificar também as zonas Norte, Centro-Norte, Central, Centro-Sul, Sul e Austral.

A população torna-se mais escassa nos extremos Norte e Austral, concentrando-se a maioria na zona Central. No censo do ano 2002, a população rural era de 13,4% (2.026.322 pessoas), dos quais se estimava que 399.696 eram crianças na faixa etária de 0-14 anos (INE, 2002). Em 2019, a mesma população rural corresponde a 12,2% (INE, 2018).

Em 2002, a Región del Maule foi a que apresentou o maior índice de ruralidade, atingindo 33,6% (INE, 2008)¹³ e foi também uma das regiões com maior índice de analfabetismo (INE, 2005)¹⁴. De acordo com o censo de 2017, era a quarta região com o índice de ruralidade mais alto, correspondente a 26,8% (INE, 2018), o que reflete uma baixa de 6,8% da realidade rural da região. Existem outras regiões que apresentam realidades parecidas (isoladas, com dificuldades e/ou esquecidas pelas políticas de governo) e ao mesmo tempo completamente diferentes (pelas características geográficas e climáticas próprias do país).

A localidade, dadas suas características marcadamente rurais, estar localizada na zona central do país (entendendo a concentração de pessoas que aí habitam e a representatividade

¹² Até o ano 2007, existiam 13 regiões organizadas desde a I Región até a XII Región seguindo uma ordem geográfica de norte à sul (com número romano) com a Región Metropolitana no centro do país, além do território Antártico Chileno, Isla de Pascua e o Archipiélago de Juan Fernández. Em 2007, criaram duas novas regiões, a XIV Región de Los Ríos (localizada entre a IX e X Región), e a XV Región de Arica y Parinacota (localizada no extremo norte, antes da I Región). No mesmo ano, foi estabelecido que Isla de Pascua e o Archipiélago de Juan Fernández são “territórios especiais”. Logo, no ano 2018, foi criada a XVI Región de Ñuble, (separada da VIII Región del Bío-Bío, ficando entre esta e a VII Región del Maule). No mesmo ano foi promulgada a Lei 21074 de Fortalecimiento da Regionalização do País o que, entre aspectos mais complexos, tira o número, já não consecutivo, das regiões.

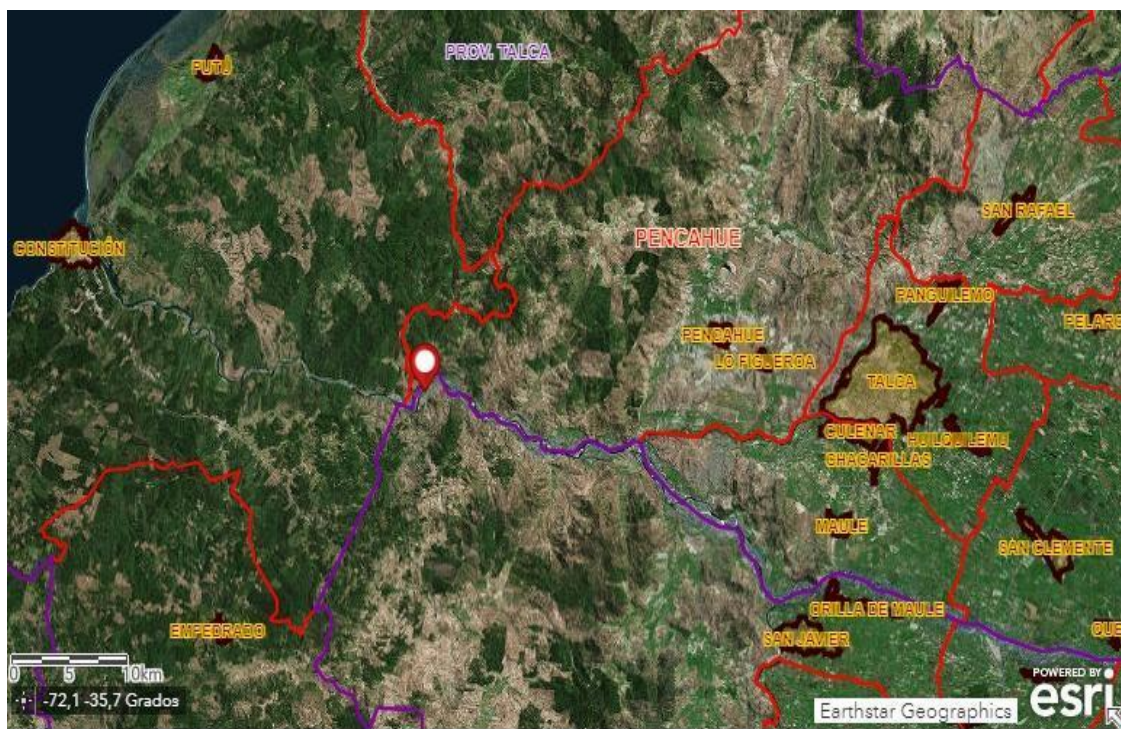
¹³ Documento referente à população e sociedade, elaborado em base aos dados obtidos no Censo 2002.

¹⁴ Documento referente à infância e adolescência, elaborado em base aos dados obtidos no Censo 2002.

que poderia significar) e por ser uma realidade próxima das vivências da pesquisadora, foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

A Región del Maule (do Mapudungún¹⁵: *mau leuvu*, “rio de chuva”) encontra-se localizada na zona Centro-Sul do país. Sua capital, Talca (do Mapudungún: *tralka*, “trovão”), situa-se no centro da região (Figura 1). A superfície regional é de 30.269,1 km², com uma população total de 1.044.950 habitantes, sendo a 4ª região mais povoada do Chile (INE, 2018). Na composição da sua população, as pessoas abaixo de 15 anos destacam-se em relação à população adulta. O clima é mediterrânico temperado e a economia é baseada principalmente em atividades silvoagropecuárias com: cultivos tradicionais (trigo e batata); cultivos industriais (beterraba e arroz); fruticultura (maçãs vermelhas e verdes, peras, cerejas e uva de mesa), correspondendo a região com 40% da superfície plantada de vinhas do país; silvicultura (exploração florestal); pesca artesanal; e plantas de geração de energia elétrica.

Figura 1 – Mapa da região onde se desenvolveu a pesquisa, Región del Maule, Chile



Fonte: Resultados Censo 2017. Arcgis.com

¹⁵ Idioma dos Mapuches, povo indígena do sul do Chile, antigamente sua extensão territorial começava na Región del Maule.

Dentro da província de Talca, encontra-se o povoado e comuna de Pencahue (do Mapudungún: *pengkawe*, “local de abóboras”), que se destaca por ser uma localidade que mantém várias atividades tradicionais ligadas ao campo. Conta com 8.245 habitantes, dos quais 58,3% da população contabilizada é rural e 41,7% é população urbana (INE, 2019a).

Toconey é uma localidade rural situada na Región del Maule, Provincia de Talca, comuna de Pencahue, 15 km ao leste da capital regional Talca e 265 manm¹⁶, com sua estação situada no km 47,496 seguindo o percurso em trem¹⁷ desde Talca até Constitución (Centenario, 2015). Por volta do ano 1920, era uma das comunas que conformava o Departamento de Curepto, pertencente à província de Talca; contava, segundo o censo do mesmo ano, com 2.664 habitantes (Dirección General de Estadística, 1925). Já em 1927, por meio de um decreto relacionado com uma reforma político-administrativa, o território passou a fazer parte da comuna de Constitución (Zamudio, 2001).

Atualmente, e com um número muito mais reduzido de pessoas, o território pertence, como dito anteriormente, à comuna de Pencahue. Esta localidade está na beira do rio Maule, principal afluente da região, na área da cordilheira da costa¹⁸. A população era composta, de acordo com o Censo de 2002, por 222 habitantes, mas o censo de 2017 confirma uma diminuição da população, com 189 habitantes (INE, 2019b).

Toconey compõe-se de três unidades censitárias (Toconey, Toconey Alto e Las Palmas). Em termos de organização comunitária, na localidade existem duas escolas, uma em Toconey e outra em Las Palmas; um posto de saúde rural; duas associações de moradores com suas respectivas sedes sociais; um clube esportivo e uma associação de mulheres que desempenham atividades sociais. No caso do setor Toconey Alto, há poucas pessoas como moradores fixos, pois elas não contam com nenhum tipo de organização semelhante com os referidos anteriormente. De fato, de acordo com a subdivisão censitária do ano 2017, enquanto Toconey e Las Palmas cabem na categoria de “caserío¹⁹”, Toconey Alto encontra-se na categoria de “parcela-hijuela²⁰” com um número total de 14 habitantes (INE, 2019b). Contudo, devemos ressaltar que as três entidades descritas formam parte da mesma localidade de Toconey.

¹⁶ Metros acima do nível do mar.

¹⁷ O trecho da via férrea que chega até a estação de San Antonio, logo Tanhuao, hoje Toconey, foi concluído aproximadamente no ano 1893 (Iturriaga Puga, 2019).

¹⁸ Cordão montanhoso que se estende de norte a sul, é uma das quatro principais “macroformas” do relevo da geografia do Chile. Separa a depressão intermedia das planícies costeiras e atinge no seu ponto mais alto 3114 manm.

¹⁹ Entidade rural com nome próprio que possua 3 ou mais casas, próximas umas das outras, com menos de 301 habitantes e que não faça parte de outra entidade.

²⁰ Conjunto de diversas propriedades que reconhecem um nome próprio comum a todas elas.

No lugar, existe uma boa quantidade de recursos naturais devido principalmente às terras férteis que, em conjunto com as vertentes e os pequenos afluentes de água, favorecem o crescimento de vegetação. Entre os pés de árvores frutíferas predominantes podemos destacar maçã, pêsego, figo, laranja, limão, marmelo, abacate e diferentes tipos de ameixa, também alguns pés de pistache, oliveiras, nogueiras, castanheiras-portuguesas, aveleira e amendoeiras. Como flora autóctone existem diversos tipos de árvores, arbustos e ervas como “litre” (*Lithraea caustica*), boldo-do-chile (*Peumus boldus*), quilaia (*Quillaja saponaria*), maqui berry (*Aristotelia chilensis*), “espino” (*Acacia caven*), “peumo” (*Cryptocarya alba*), casca-de-anta (*Drimys winteri*), “radal” (*Lomatia hirsuta*), “culén” (*Psoralea glandulosa*), “romerillo” (*Baccharis linearis*) entre outros²¹, que são utilizados para fins medicinais ou como matérias primas na elaboração de outros produtos como o caso do “romerillo”, que é utilizado na fabricação de vassouras artesanais para varrer os fornos de barro, por exemplo. Atualmente, quase 60% das terras cultiváveis não são propriedade dos moradores da localidade, são de empresas florestais que realizam a monocultura de pinheiros e os moradores acabam trabalhando para um mesmo empresário, dono das terras. Com respeito à fauna doméstica, é possível encontrar cavalos, vacas, ovelhas, cordeiros, alpacas, galinhas, cachorros e gatos; na fauna nativa, existem coelhos, lebres, raposas, pumas e furão-pequeno. O clima é mediterrânico temperado cálido, com estação seca e quente prolongada no verão e períodos de chuva e frio muito intensos no inverno.

Toconey possui uma estação de trem do último ramal de trilha estreita do Chile (Figura 2). O Ramal Talca-Constitución é chamado de trilha estreita devido ao longo da sua linha, em comparação com os trens modernos que circulam no Chile. São 88 km de linha férrea, que conectam aproximadamente umas 6.500 pessoas, das quais estima-se que 70% esteja em condições de pobreza (Región del Maule, 2010). O Ramal conta com 15 localidades entre estações e paradas, distribuídas entre as comunas de Talca, Maule, Penciahue e Constitución. As estações principais são: Colín, Corinto, Curtiduría, González Bastías, Toconey, Pichaman, Forel, Hüinganes y Maquehua. Seu percurso se traça desde a capital regional Talca até a cidade litorânea de Constitución (Figura 3). Foi declarada Monumento Nacional, na categoria de Monumento Histórico, em maio de 2007 mediante Decreto Exento N° 1030, assinado na cidade de Talca (Tren Central, 2015).

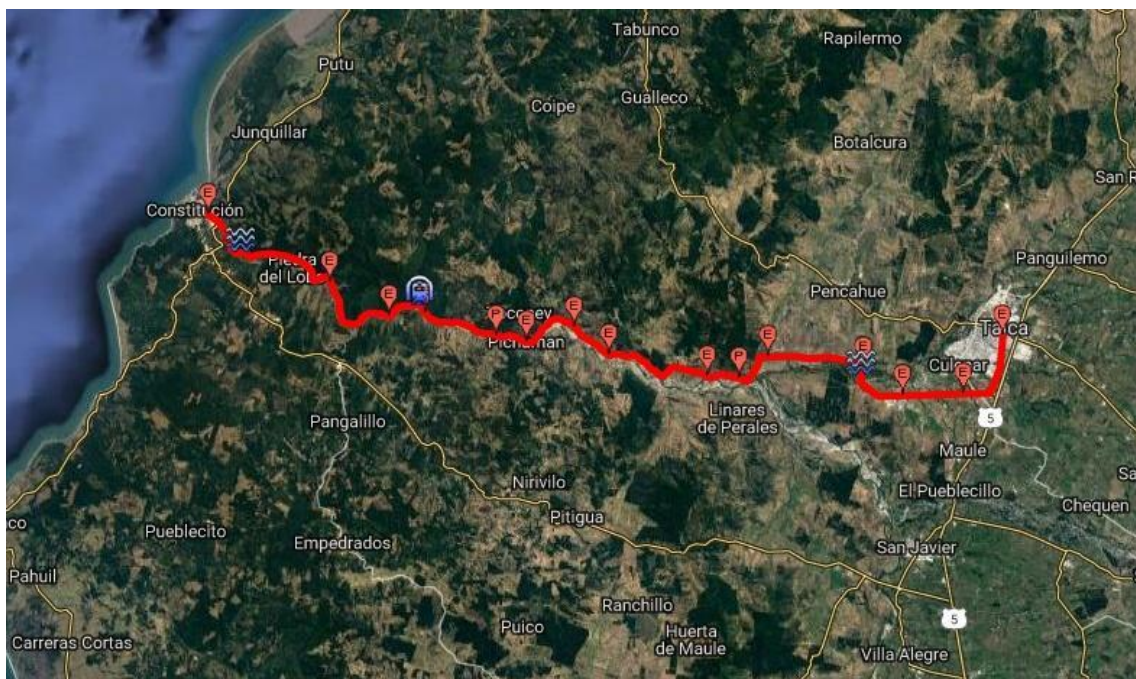
²¹ Por se tratar, na sua maioria, de espécies endêmicas e/ou nativas do Chile, foram colocados entre aspas aquelas espécies das quais não foram encontrados os equivalentes ao português e foi colocado o nome científico entre parêntesis, com a finalidade de resolver possíveis dúvidas sobre a flora do lugar de estudo.

Figura 2 – Fotografia da estação ferroviária da localidade de Toconey



Fonte: Coleta de material empírico

Figura 3 – Mapa do Percurso do Ramal Talca-Constitución e suas estações



Fonte: amigosdeltren.cl

Toconey limita com o rio Maule e outras localidades rurais como Pichaman, Tanhuao e La Verde. Como meios de transporte públicos para chegar até o local, existem dois: o primeiro através do ramal ferroviário Talca-Constitución (Figura 4) que passa duas vezes ao dia em

ambos sentidos, saindo de manhã (por volta das 7h) e na metade da tarde (por volta das 16h30²²) desde Talca e Constitución simultaneamente; a segunda opção é por um caminho interurbano de terra, usado principalmente pelos caminhões das empresas florestais e por alguns habitantes que tem veículo particular. Por este caminho passa também um micro-ônibus que sai do terminal rodoviário de Talca e chega até Las Palmas de Toconey, também realizando o percurso duas vezes ao dia (Figura 5). Entretanto, há apenas um micro-ônibus que faz o percurso. Portanto, ele sai pela manhã de Las Palmas com direção a Talca e volta à tarde, de Talca a Las Palmas, atualmente realizando o percurso de segunda-feira à sexta-feira, em horários próximos ao horário do trem.

Figura 4 – Fotografia do ferroviário do Ramal Talca-Constitución



Fonte: Google.com

²² Existe um intervalo que varia dos 15 aos 20 minutos entre a saída do trem desde Talca e desde Constitución, tanto de manhã quanto à tarde.

Figura 5 – Fotografias dos principais meios de transporte público na localidade de Toconey. Buscarril chegando na estação (esquerda); micro-ônibus saindo de Toconey (direita)



Fonte: Facebook.com/Toconey.

As principais atividades econômicas são: a agricultura de milho, trigo e aveia, utilizadas principalmente na dieta dos animais; horticultura, tanto em hortas como estufas para consumo familiar e/ou venda direta na cidade (Figura 6); produção artesanal de vinho; e em menor quantidade o trabalho assalariado temporal em empresas florestais. Existe hoje também o comércio local, que corresponde à venda de diversos produtos cotidianos, que não são produzidos no campo. Esses “negócios” são parte de algumas vivendas do setor, e funcionam de maneira informal, posto que não possuem nenhum tipo de patente ou autorização de funcionamento legal. Pode-se afirmar que, em geral, a economia local se organiza de forma familiar. Cabe destacar que todas as produções do lugar são por safras, dando-se a maior colheita nos meses de verão, isto mediado principalmente pelo clima e aproveitado para aumentar as vendas nas feiras livres das cidades e com os turistas que desfrutam do passeio no trem. A produção plurianual se dá só em estufas e sua colheita é destinada para consumo familiar. O intercâmbio ainda funciona em alguns aspectos, por exemplo, se uma família precisa de animais para semear ou colher sua produção e não tem animais para trabalhar, pede para alguém com o compromisso implícito de dar comida para os animais; para explicar de melhor forma, uma família precisa colher sua plantação de milho, pede bois para o trabalho, e se entende que, após a colheita, as palhas, que não servem para essa família que não tem animais, vão ser doadas para aquela família que tem animais e precisa alimentá-los.

Figura 6 – Fotografia da estação de Toconey com retorno das vendedoras



Fonte: Coleta de material empírico

As famílias, em sua maioria, são nucleares, mas também há algumas ampliadas e poucas reconstituídas. Uma família em particular é bastante extensa, motivo pelo qual não é difícil encontrar laços sanguíneos entre várias pessoas de Toconey. No caso do setor Las Palmas, o sobrenome predominante é outro e nem todos se relacionam sanguineamente. Já em Toconey Alto, como mencionado anteriormente, a população residente é muito escassa, e não tem a predominância de alguma família em específico.

A população está caracterizada por ser uma sociedade longeva e de acordo com o INE (2018), em 2017, de um total de 189 pessoas moradoras da localidade, 113 encontram-se na faixa de entre os 15 e 64 anos e 55 pessoas na faixa dos 65 anos e mais. Os jovens são os principais atores a quem a emigração é atribuída; eles migram principalmente e primeiramente por motivos escolares e, em alguns casos, por motivos laborais.

O povoamento da localidade de Toconey tem uma concentração em volta da estação do trem, onde pode se observar algumas casas relativamente próximas umas das outras (50 metros aproximadamente entre as casas). Contudo, geralmente, o povoado é bem disperso, encontrando-se as casas muito distantes entre si (800 metros aproximadamente entre casas), embora todas estejam próximas ao caminho principal que atravessa toda a localidade (Figura 7).

têm acesso ao mesmo sistema, só aquelas que se encontram próximas da estação de trem e do cruzamento do caminho, o restante se abastece de pequenas nascentes de água localizadas nos seus terrenos e para isso ocupam baldes ou bombas para água, mas não o sistema de mangueiras da agrupação. Quanto à telefonia, houve um grande salto, pois passaram de dois telefones públicos em toda a comunidade (um próximo da estação de Toconey e outro em Las Palmas) que geralmente não funcionavam, a antenas de telefonia móvel de todas as companhias, com a disposição não só de chamadas, como também acesso à internet no conforto de cada celular.

A religião predominante na comunidade é a evangélica, pois foram as primeiras congregações a chegar em Toconey. A igreja católica teve sua sede muitos anos depois, através de uma igreja construída com o respaldo de um sacerdote de sobrenome Ortega, membro de uma das famílias donas de terras da localidade.

Em questões de saúde, existe um posto rural que funciona com especialistas que realizam rondas de atenção de forma itinerante; muitas pessoas fazem seus controles de saúde ali ou em Pencahue ou Talca dependendo da gravidade. Existe também o uso da medicina natural, através de ervas medicinais, as que são consumidas como chás ou utilizadas para compressas, por exemplo. Além disso, estão presentes práticas tradicionais de cura como tirar o mau olhado, entre outros.

3.3 Participantes

Participaram cinco famílias de Toconey com filhos/as em idade escolar próxima ao ano de interrupção da oferta pública de vagas. Foram escolhidas famílias que optaram por diferentes estratégias para a garantia da continuidade da educação de seus filhos/as, após o 6º ano do ensino básico. Então os participantes foram duas famílias cujos filhos/as estavam no 5º e/ou 6º anos estudando em alguma das escolas da localidade, e três famílias cujos filhos frequentavam o 7º e/ou o 8º anos do ensino básico, fora da comunidade. Este critério está dado pela proximidade ao ano de interrupção e, por consequência, a intensidade da expectativa ou vivência de separação nas famílias.

Na localidade de Toconey, existem duas escolas que atendem alunos do ensino básico: a Escola Riberas del Maule e a Escola Palmas de Toconey. Embora a investigação não tenha relação direta com as escolas da localidade, é considerada relevante a sua caracterização, devido às diferenças culturais que demarcam as escolas em contextos rurais no Chile.

3.3.1 Caracterização das escolas

Ambas as escolas têm um funcionamento semelhante: elas são unidocentes, ou seja, contam com uma única professora que leciona todas as disciplinas de todos os níveis; são multisseriadas, as crianças estudam todas juntas na mesma sala, independentemente do nível educativo de cada aluno; e são incompletas, quer dizer que não oferecem todos os níveis educativos obrigatórios, além do mais, não oferecem educação infantil ou creche e nem o ciclo primário completo, uma vez que têm cursos do 1º até o 6º ano do ensino básico. Também ambas as escolas são de dependência municipal tendo como patrocinador o Ilustre Município de Penciahue,

Atualmente, e graças às lutas que vêm se desenvolvendo no Chile pela educação gratuita e de qualidade, as escolas contam com o apoio do Estado, motivo pelo qual a educação para as crianças nesse contexto é gratuita, não há pagamento de mensalidade e nem de matrícula. Porém, embora isso signifique um avanço, fica em evidência a pouca preocupação com ditas escolas em questões tão simples como a informação disponível sobre elas.

Na metade do ano 2018, foram divulgados os resultados da prova do Sistema de Medição de Qualidade da Educação – SIMCE²³, na sua versão 2017. Trata-se de uma prova estandardizada destinada para avaliação dos resultados de aprendizagem dos estudantes chilenos, aplicada nos níveis de 2º, 4º, 6º e 8º básico, além de 2º e 3º ano do ensino médio, nas áreas de Linguagem e Comunicação (compreensão de leitura e escrita), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Ciências Sociais (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Em 2017, na localidade de Toconey, existiam três crianças aptas para a realização das provas do SIMCE. Contudo, os resultados disponibilizados em 2018, no site da entidade avaliadora, omitem todo tipo de informação a respeito das duas escolas existentes no setor.

A Escola “*Riberas del Maule*” – Setor Toconey contava, durante o ano de 2018, com cinco alunos, dois de 1º básico, um de 2º básico, um de 3º básico e um de 6º básico (Figura 8). Com o egresso de um de seus alunos, no ano 2019, a matrícula da escola chegou a um total de quatro alunos, pois não teve nenhuma matrícula de aluno novo para o referido ano escolar. Na escola, têm sido feitas melhorias tanto de infraestrutura quanto de equipamentos, com o intuito de melhorar o processo de educação das crianças.

²³ Implantada em 1988, surge através da criação do sistema nacional de avaliação de resultado de aprendizagem, com o fim de institucionalizar iniciativas, que vinham se desenvolvendo no Chile desde os anos sessenta, no âmbito de avaliações da educação.

Figura 8 – Fotografia da escola Riberas del Maule da localidade de Toconey, Província de Talca, Chile



Fonte: Google.com.

A Escola “Palmas de Toconey” – Setor Las Palmas, durante o ano 2018, contava com três alunos, um de 3º básico e dois de 6º básico. A escola contava com internato em dependências da própria escola. Com a saída de dois de seus alunos, a escola ficou com somente uma matrícula, motivo pelo qual as autoridades tiveram uma reunião com a família da criança que ainda deveria continuar seu ciclo na escola para oferecer uma solução amigável, sendo que a decisão foi fechar a escola por falta de matrículas. Oficialmente com um aluno, a escola teria que continuar seu funcionamento normal, com base no direito que dita criança tem à educação. Entretanto, o setor público argumentava que economicamente não era viável a manutenção de uma instituição com infraestrutura completa, gastos em recursos humanos e alimentícios, além de contar com pelo menos três funcionários dedicados à atenção de um aluno. Por outro lado, há aproximadamente 3 anos, começaram a ser feitos investimentos importantíssimos para a melhora da própria infraestrutura, tais como, instalação de teto em todo o pátio da escola, aquisição de computadores, renovação completa do refeitório, e melhorias nas instalações do internato.

3.3.2 Caracterização das famílias

Foram contatadas, para participar da pesquisa, os dois grupos de famílias com crianças em idade escolar correspondente ao ensino básico; as duas famílias cujos filhos/as estavam no 5º e/ou 6º anos, com vistas a compreender como elas visualizavam as estratégias necessárias para continuidade ou não dos estudos de seus/suas filhos/as.

O outro grupo de famílias de Toconey participantes da pesquisa foi composto pelas três famílias cujos filhos/as frequentavam o 7º e/ou o 8º anos do ensino básico, fora da comunidade. Além disso, neste caso, os critérios de inclusão foram que as famílias se encontrassem em alguma das seguintes situações: 1) Filho/a matriculado em um internato; 2) Filho/a morando em outra localidade, sob o cuidado de parentes; 3) Filho/a morando em outra localidade, sob o cuidado de um dos pais ou irmã(o); 4) Filho/a que estudasse fora da comunidade, mas que, por qualquer motivo, voltava para casa diariamente. No caso de existir outras estratégias, estas também seriam incluídas, não obstante, não foram identificados arranjos diferentes dos descritos. No momento da coleta do material empírico, as três famílias que tinham os filhos/as estudando fora optaram por matricular os filhos/as num internato. Por sua parte, as duas famílias que ainda tinham um dos filhos/as estudando na comunidade já tinham pensado suas estratégias para dar continuidade aos estudos dos pequenos; uma família decidiu que seu filho voltaria todos os dias para casa e a outra pensava mandar seu filho para um internato, mas sob os cuidados de parentes que moram na mesma cidade.

As famílias que participaram da pesquisa foram cinco no total, contabilizando aquelas com filhos/as estudando tanto dentro quanto fora de Toconey. Verdadeiramente, os participantes foram as mães e crianças que cumpriam os requisitos de inclusão da pesquisa. Isto porque, embora tivessem sido convidadas a participar outras pessoas do núcleo familiar (os pais, por exemplo), estas não quiseram ser parte da pesquisa, dando já informação sobre a delegação de funções na dinâmica familiar. Explicado isto, entendemos que, ao falar de família, de agora em diante, estaremos nos referindo à informação fornecida por mãe e criança.

As famílias participantes foram duas do primeiro grupo, ou seja, que tinham um dos seus/suas filhos/as estudando em uma das escolas da localidade e três do segundo grupo, quer dizer, que tinham um dos filhos/as estudando fora da localidade quando o restante da família se mantinha morando em Toconey. Em total, o presente estudo contou com dez participantes que, como aludido anteriormente, pertencem a cinco famílias da comunidade rural de Toconey.

A seguir, é apresentada a descrição de cada uma das famílias participantes. Os nomes apresentados correspondem aos nomes fictícios que foram escolhidos por cada participante, com a finalidade ética de manter sigilo sobre suas verdadeiras identidades.

- *María e Rubén*: A família de María morava na segunda casa que fica mais longe da estação de trem de Toconey²⁴ (3 km aproximadamente), pelo caminho em direção à Pencahue.

²⁴ Em relação às moradias das pessoas que participaram da pesquisa.

Era composta por cinco pessoas, das quais quatro moravam na mesma casa: pai, mãe e dois dos três filhos. A casa ficava no mesmo terreno que outras casas, elas foram construídas intencionalmente em volta da igreja evangélica do setor, tornando-se uma comunidade religiosa. O pai era trabalhador temporário, a mãe dona de casa, o filho mais velho morava em Penciahue. Rubén era o filho mais novo com 12 anos, ele estava no período de transição da escola de Toconey para a escola de Penciahue. No seu caso, a família tomou a decisão de não deixá-lo interno porque sofria de uma doença pela qual deveria tomar todos os dias um comprimido. Segundo informado pela mãe, seria muito arriscado caso ele esquecesse de tomar a medicação. Portanto, ele viajaria todos os dias para poder assistir à escola. Foi o único caso dentro do estudo que adotou esta estratégia como alternativa para garantir a educação da criança, mas a mesma foi tomada para garantir outro bem que é a seguridade de sua saúde.

O primeiro contato com a família foi através de Rubén, que se encontrava na casa de uma tia dele e eu cheguei com Dalila (outra participante, descrita a continuação) para comprar algumas coisas que faltavam em casa. Em todos os contatos, ele sempre foi muito tímido, mas a tia dele falou que poderia ir para casa de María e falar diretamente com ela. A primeira vez que fui, ela encontrava-se na igreja e, como os cultos eram extensos, o pai da família me recomendou ir outro dia. A segunda vez que cheguei na casa da família estavam todos os integrantes, porém o pai de Rubén preferiu deixar a participação na pesquisa só com a mãe e o filho. Contudo, a pesquisa foi explicada para toda a família. Após a leitura dos termos de consentimento e autorização para participação da criança na pesquisa, foi realizada a entrevista com María. Uma vez finalizada a mesma, foi lido e explicado o termo de assentimento para Rubén, ele se mostrou indeciso sobre sua participação e os pais o alentavam a participar. Expliquei que o fato de a mãe ter autorizado sua participação na pesquisa não o obrigava a participar efetivamente, que era decisão dele e poderia tomar o tempo que ele quisesse para decidir. Finalmente, Rubén foi o único que não participou da roda de conversa com crianças.

- *Dalila e Memox*: A casa situava-se entrando por um desvio e se posicionava na metade de um morro, propriedade deles (Figura 9). A família nuclear de origem era composta por cinco pessoas, pai, mãe e três filhos. O pai da família trabalhava nas lavouras das empresas florestais, mas estava se dedicando aos trabalhos de construção de casas de forma independente.

Figura 9 – Fotografia da vista desde a porta da casa de Dalila, localidade de Toconey, Província de Talca, Chile



Fonte: Coleta de material empírico

Dalila era dona de casa, ela era a primeira de três irmãos, nasceu por parteira na mesma localidade de Toconey e morou toda sua vida na mesma localidade; estudou de 1º até 4º básico na escola de Las Palmas e completou até 8º básico em Toconey por meio de um programa especial para educação de adultos. Isto aconteceu depois do nascimento do seu segundo filho; teve seu primeiro filho aos 22 anos. Na casa, só moravam pai, mãe e Memox. Os dois irmãos mais velhos, de 29 e 24 anos, moravam em Talca, fora da casa núcleo. O mais velho já era pai e, com sua companheira, moraram na localidade durante os primeiros anos de vida do filho, mas segundo Dalila, migraram para Talca para poder dar educação ao novo integrante da família. Na atualidade, e depois de anos trabalhando em áreas relacionadas à construção, o filho mais velho decidiu ingressar em um instituto profissionalizante para cursar técnico em construção. O filho do meio morava em Talca, na casa da sua atual companheira e trabalhava com maquinaria pesada, especialidade da escola técnica na qual estudou. Memox era o mais novo e estava com 13 anos no começo da pesquisa, cumprindo os 14 anos antes do final da coleta de dados; tinha, portanto, dez anos de diferença de seu segundo irmão. Assim como fizeram seus irmãos mais velhos, ele estudou até 6º básico na escola de Toconey e, no momento da coleta, encontra-se interno no colégio agrícola de Péncahue.

Esta foi a família que acolheu a pesquisadora durante os períodos de coleta de dados. Além dos membros da família, encontrava-se na casa, de forma temporária, um parente de Dalila e também seu neto.

O contato com a família se dava organicamente, pois Dalila é afilhada da minha avó materna, que assistiu o parto em que nasceu Dalila; então como família, eles mantêm um

contato estreito com a minha. Coincidentemente, o filho mais novo deles cumpria os requisitos para participar da pesquisa. Foram assinados os termos de consentimento e autorização e logo a entrevista foi realizada a Dalila; o pai da família saía muito cedo e voltava tarde para casa. No momento da pesquisa, ele estava trabalhando numa casa que fica do outro lado do Rio Maule e tinha que cruzar o rio remando. No caso de Memox, foi lido e explicado o termo de assentimento, o dia da roda de conversa com crianças e, uma vez assinado, aconteceu o momento de conversação. Cabe mencionar que, embora o termo tenha sido lido junto com todas as crianças que participaram da pesquisa previamente à roda de conversa, elas tinham sido informadas sobre o tema da pesquisa no dia em que as mães assinaram o termo de autorização para que elas pudessem participar da investigação.

- *Florencia e Antonia*: A casa estava situada ao lado esquerdo da única igreja católica da localidade. A família era composta por cinco pessoas, pai, mãe e três filhos que moravam na mesma casa em Toconey. O pai recebeu uma pensão por invalidez, motivo pelo qual ele estava grande parte do tempo em casa, quer dizer, dentro da comunidade. Florencia era dona de casa, ela era a terceira de quatro irmãos, nasceu na capital regional Talca, tinha 36 anos e toda sua vida morou em Toconey; estudou de 1º até 5º básico na escola de Toconey, 6º básico na escola de Las Palmas e, como toda criança da localidade, teve que migrar para fazer o restante da educação fora, assim 7º e 8º foram cursados na escola de Corinto, onde também completou o ensino médio. Teve seu primeiro filho aos 18 anos. Esse filho mais velho estava com 18 anos e cursando seu último ano no colégio técnico agrícola de Penciahue, onde estava estudando maquinaria pesada; ele escolheu sair do internato, portanto, viajava todos os dias para o colégio e voltava para fazer seus deveres e dormir em casa. Em seguida, havia Antonia, a filha do meio, única mulher, que estava com 14 anos, uma diferença de quatro anos com o irmão mais velho e dez anos com o irmão mais novo. Ela estudou do 1º ao 6º na escola de Toconey, 7º e 8º no colégio de Penciahue e realizou a prova para estudar seu 1º ano do ensino médio em uma escola-internato em Colín (a estação do ramal mais próxima de Talca também tem acesso de ônibus por um caminho local que conecta com a capital regional). Finalmente, havia o filho mais novo, de 4 anos, que ainda não ia para a escola, porque não existia a educação infantil nesse contexto rural.

O contato com a família se deu porque Antonia e Memox são primos irmãos por parte de pai. Então conversando em casa, ele se lembrou que sua prima também poderia participar da pesquisa. Dalila falou com Florencia por whatsapp e perguntou se eu poderia ir para sua casa conversar um pouco e ela ficou de passar algum horário em que estivesse disponível. Por

coincidência, o primeiro encontro com a família foi porque tive que visitar sua casa para comprar um repolho e aproveitei para explicar de forma ampla a investigação, assim ela concordou em participar e combinamos um dia para a entrevista. Foram lidos e explicados os termos correspondentes e realizamos a entrevista. Naquele momento, só se encontravam em casa ela e o filho mais novo.

- *Amapola e Flo*: Era a única casa das pessoas que participaram da pesquisa, que ficava após cruzar a estação de trem em direção ao rio. A família era composta por 6 pessoas: pai, mãe e quatro filhos. O pai era agricultor e desempenhava seus trabalhos na mesma localidade. Amapola era dona de casa, era a mais nova de sete irmãos, nasceu na cidade de Constitución, tinha 52 anos e morava há 50 anos em Toconey; estudou só até 6º básico na escola Riberas del Maule; teve sua primeira filha aos 17 anos, a qual morava fora da localidade, estava no momento da pesquisa com 35 anos e era mãe de uma menina. Em seguida, havia o único filho homem, com 23 anos, também morador fora da localidade e, no momento de realização da pesquisa, encontrava-se distanciado da família por diferenças com a companheira dele. Na sequência, havia Flo com 13 anos, dez anos de diferença em relação ao irmão anterior e oito anos de diferença em relação à quarta irmã; estudou de 1º até 6º na escola de Toconey e, no momento da pesquisa, estava internada no colégio de Penciahue para cursar os 7º e 8º anos do ensino básico. A mais nova integrante da família estava com 5 anos e, no momento da pesquisa, era a única que pernoitava todos os dias com os pais na casa núcleo da família, e, quando estivesse com 6 anos completos, poderia entrar na escola para estudar no 1º ano do ensino básico.

O contato aconteceu porque acompanhei Dalila regar plantas e árvores da estação e Flo caminhava em direção ao cruzamento do caminho com sua irmã mais velha. Conversando com elas, perguntei para Flo o ano que cursava e, ao perceber que estava dentro do intervalo de nível educativo objetivo da pesquisa, expliquei do que se tratava a investigação e perguntei se gostaria de participar. Expliquei que mesmo que ela falasse que sim, eu teria que pedir autorização formal de seus pais e ela explicou que poderia ir naquele momento conversar com sua mãe, que se encontrava em casa. Perguntei como chegar e imediatamente fui falar com Amapola para explicar em que consistia a pesquisa e acordar um dia para voltar e fazer a entrevista. No dia da coleta, participou só a mãe, que se mostrava incrédula de que as suas respostas fossem de utilidade para a pesquisa.

- *Esperanza e Suzuki*: Era a única casa da pesquisa que se encontrava localizada em um setor diferente de Toconey, no setor Las Palmas. Desta forma, era a casa que ficava mais longe da estação de trem de Toconey²⁵ (4 km aproximadamente). A família era composta por três pessoas: mãe e dois filhos. Esperanza era técnica de nível superior em enfermagem e ocupava o cargo no posto rural de saúde da localidade, situado no setor de Las Palmas; ela era a sexta de oito irmãos, nasceu em Penciahue, estava com 53 anos no momento da pesquisa e morava há 25 anos na localidade, por motivos de trabalho; estudou nas comunas de Penciahue e Talca, criou carreira no Hospital Regional de Talca para, finalmente, complementar seus estudos com um ano de formação no instituto Santo Tomás, onde se formou como Técnico em Enfermagem de Nível Superior (TENS). Teve sua primeira filha aos 30 anos, que morava fora da localidade e tinha uma diferença de 8 anos com Suzuki, que era o irmão mais novo. Suzuki morava com a mãe na localidade, estava com 11 anos e acabara de terminar o 6º básico na escola de Las Palmas. No momento de realização da pesquisa, ele iria estudar no colégio de Penciahue, interno e também sob o olhar de parentes que moram ali.

Entrei em contato via telefone, mas naquela semana, ela se encontrava entre Talca e Penciahue por questões de trabalho. Fui a cavalo até sua casa o dia que ela indicou, mas não estava; ela chegaria no dia seguinte porque teve alguns pormenores do trabalho. A entrevista foi realizada no seu local de trabalho, que fica do lado da sua casa, momento no qual ela se encontrava sozinha e seus filhos em Talca. Foram lidos e esclarecidos os termos da pesquisa e realizada a entrevista, que ocorreu de forma fluida.

²⁵ Em relação às moradias das pessoas que participaram da pesquisa.

Figura 10 – Distribuição geográfica da moradia das famílias participantes da pesquisa na localidade de Toconey, Província de Talca, Chile



Quadro 1 – Descrição das famílias e seus nomes fictícios

	Membro da família	Nome fictício	Idade	Ano escolar	Opção de escolarização
Família 1	Mãe	María	51 anos	***	Ir e voltar todos os dias para a escola em Pencahue
	Pai	***	***	***	
	Irmão 1	***	32 anos	***	
	Irmão 2	Juan Carlos	22 anos	***	
	Criança em idade escolar	Rubén	12 anos	6° básico	
Família 2	Mãe	Dalila	52 anos	***	Internato em escola em Pencahue
	Pai	Esteban	***	***	
	Irmão 1	Carlos	29 anos	***	
	Irmão 2	***	24 anos	***	
	Criança em idade escolar	Memox	13 anos	8° básico	
Família 3	Mãe	Florencia	36 anos	***	Internato em escola em Pencahue
	Pai	Pablo	***	***	
	Irmão 1	Bruno	18 anos	***	
	Criança em idade escolar	Antonia	14 anos	8° básico	
	Irmão 2	Max	4 anos	***	
Família 4	Mãe	Amapola	52 anos	***	Internato em escola em Pencahue
	Pai	***	***	***	
	Irmã 1	***	30 anos	***	
	Irmão 2	***	23 anos	***	
	Criança em idade escolar	Flo	13 anos	8° básico	
	Irmã 3	***	5 anos	***	
Família 5	Mãe	Esperanza	53 anos	***	Internato em escola em Pencahue
	Irmã 1	***	20 anos	***	
	Criança em idade escolar	Suzuki	11 anos	6° básico	

Fonte: Elaboração da autora.

Os membros destacados em negrito foram os participantes da pesquisa e cada um escolheu seu nome fictício; os nomes fictícios dos outros membros da família foram escolhidos pela pesquisadora para proteger suas identidades, pois, embora eles não participaram diretamente da pesquisa, seus nomes surgiram durante entrevistas, rodas de conversa com crianças e/ou mães. O símbolo *** corresponde aos membros da família que não participaram nem foram mencionados por seu nome durante o processo de coleta de dados.

3.4 Procedimentos e instrumentos

Foram utilizados diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos que, apoiados na perspectiva da RedSig, buscaram esclarecer as significações das famílias participantes da pesquisa.

A investigação em campo foi feita entre os meses de dezembro de 2018 e março de 2019. Foi realizada uma imersão de três meses, contabilizando 24 dias no campo, dividido em oito idas ao campo, nas quais foram utilizados os seguintes procedimentos:

3.4.1 Contatos iniciais

O primeiro contato foi realizado com cada família, após um percurso exploratório pela localidade. Neste contato inicial com a comunidade, foram identificadas as famílias que poderiam participar da pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos para a investigação. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com algum membro da família (filhas mais velhas ou irmãs encontradas durante os percursos exploratórios na comunidade), com a finalidade de saber com quem poderia se falar para realizar o convite para a pesquisa e um horário e lugar em que dita pessoa poderia ser contatada. No primeiro momento de contato com os participantes, foram explicados aos pais e/ou responsáveis das crianças em idade escolar o projeto, os objetivos e os procedimentos. Foram esclarecidas também as dúvidas que surgiram de todos os participantes e/ou dos outros membros da família presentes nesse primeiro momento, deixando claro que a pesquisadora estava à disposição em qualquer momento e para esclarecer qualquer questão referente à pesquisa.

Após o aceite da participação na investigação, foram agendadas as datas e horários para a realização dos procedimentos da pesquisa, esclarecendo que qualquer mudança por parte deles poderia ser feita sem problema, sempre que comunicado antes para a pesquisadora. Nesse momento, também foi explicada a existência do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e o Termo de autorização para participação de crianças na pesquisa (Apêndice B), o qual inclui um Termo de assentimento livre e esclarecido para crianças (Apêndice C), atendendo ao seu direito de informação sobre a sua participação na pesquisa, detalhando que ficaria uma via no poder da mãe e outra com a pesquisadora. Embora o termo de autorização para participação de crianças na pesquisa tenha sido apresentado para as mães participantes e assinado por elas, foi esclarecido que, em nenhum momento, isso poderia substituir o termo de assentimento livre e esclarecido para crianças, que foi exposto e explicado por e para a própria criança, deixando claro que ela só participaria da pesquisa se o aceite por

parte dela fosse voluntário. Assim como no caso da mãe, a criança ficou com uma cópia do termo e a pesquisadora com outra via do mesmo documento.

3.4.2 Observações participantes

Foram realizadas visitas à comunidade para conhecer a dinâmica que estrutura a vida local e para permitir um mergulho na realidade investigada (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Foram acompanhadas, principalmente, atividades em espaços públicos, objetivando também compreender as marcas de ruralidade presentes nas relações sociais. Também foram acompanhadas atividades de grupos grandes de familiares ou amigos próximos, pois era comum a reunião das pessoas no final da tarde, para poderem compartilhar horários com temperaturas mais agradáveis do verão e na companhia daqueles que chegavam de suas lavouras. Estas observações foram anotadas em diário de campo, por meio de descrições minuciosas e densas, com destaque para aqueles elementos que possuíam alguma relação com o objeto da pesquisa. Realizou-se uma imersão de 24 dias no campo, não necessariamente consecutivos, sendo 10 realizados anteriormente às entrevistas e os demais concomitantemente aos demais procedimentos da pesquisa. Por se tratar de uma realidade relativamente isolada, com a sua característica marcada pelo passo do trem, o diário de campo incluiu observações a partir do momento em que era abordado o trem tanto na subida para ir, quanto na descida para voltar, guardando sempre os cuidados com a descrição daqueles fatos considerados relevantes para a pesquisa.

3.4.3 Entrevistas com as mães

Foram realizadas com o fim de entender o significado da educação para a família e para o futuro das gerações mais novas, objetivando conhecer em profundidade as significações relativas às justificativas e motivações que sustentam a decisão de que seus filhos estudem em uma escola e não em outra, as dificuldades que enfrentam neste processo e a vivência relativa à divisão dos membros da família para a garantia da educação dos filhos (quando era o caso). Neste ponto, vale a pena recuperar o fato de que a divisão dos membros poderia ocorrer, porque algumas crianças saíam do lar para estudar. Então o que queríamos deixar em evidência é que existia a separação de algum outro membro da família.

Com a utilização da entrevista, pode-se obter informação sobre como as participantes se expressam e apresentam ao investigador, na sua própria linguagem e ênfase (Castro, 2012). Além disso, a perspectiva da RedSig a vê como um momento interativo, onde se produz o ato

do processo de significação (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Para realização das entrevistas, foi utilizada a guia de perguntas descrita no Apêndice D.

A entrevista ocorreu com a principal responsável pela educação e cuidado da criança, que, em todos os casos, correspondia à mãe, já que, embora o convite tenha se estendido para os demais membros da família que quisessem participar da pesquisa, finalmente só foram realizadas pesquisas com as mães das famílias das crianças que cumpriam com os critérios de inclusão para participar da pesquisa.

No total, foram realizadas cinco entrevistas, previamente agendadas com a própria entrevistada e foram feitas no lar de cada família, no cômodo da casa escolhido pela participante. Neste momento, foi apresentado de forma física o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi entregue uma via para a participante ficando uma via com a pesquisadora, a qual leu em voz alta, clara e pausada, dito termo. Após isso, foi consultado sobre possíveis dúvidas das participantes e logo foi feito um resumo das partes importantes do termo para imediatamente assinar as duas vias, e deixar uma em poder de cada parte. Seguidamente, foi apresentada a folha do Termo de Autorização para participação de crianças na pesquisa, o qual também foi entregue para a mãe, lido em voz alta pela pesquisadora com a companhia da leitura visual da participante, foram esclarecidas dúvidas, explicado novamente de forma resumida, para logo ser assinado tanto pela mãe quanto pela pesquisadora e deixada uma cópia com ambas as partes. Neste ponto, foi lembrado que o último termo assinado contava com uma segunda parte correspondente ao Termo de Assentimento livre e esclarecido para crianças, o qual seria apresentado e explicado para as crianças, seguindo o mesmo procedimento que foi realizado com elas na qualidade de participantes, com a mesma liberdade delas para escolherem participar ou não da pesquisa, e que seriam tomados os mesmos cuidados éticos em ambos os casos. Foi ressaltada a importância do termo de autorização devido ao fato das crianças serem menores de idade e, por questões éticas, a pesquisadora não poderia pedir para crianças participarem da pesquisa sem antes obter a autorização de algum responsável por elas. Porém, a partir disso, a decisão de participar da pesquisa seria de cada criança individualmente.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com auxílio do gravador de um celular, utilizado exclusivamente para cumprir dita função na pesquisa. Em todas as entrevistas, houve a interrupção, por breves segundos, de alguma pessoa alheia à pesquisa; em três dos casos por crianças e, em dois, por adultos, presencial ou telefonicamente. Fora isso, as entrevistas aconteceram com total normalidade.

Ante a dúvida de algumas pessoas ao momento do convite da pesquisa, sobre a relevância das experiências de vida deles como pessoas do campo, foi esclarecido e reforçado

antes de começar as entrevistas que não existiam respostas corretas para as perguntas ou questões levantadas pela pesquisadora, e que o relevante era conhecer sobre suas vivências e estratégias adotadas frente a uma realidade específica, própria deles, pelo que só era esperado respostas espontâneas e sinceras. Contudo, em alguns momentos, as entrevistadas mostravam-se um tanto desorientadas com respeito às perguntas, pelo que a pesquisadora reformulava dita pergunta, usando palavras comuns ou até termos coloquiais para esclarecer as participantes; nos casos em que foram pedidos exemplos, foram aplicadas as mesmas estratégias, sem dar exemplos concretos, que poderiam guiar ou enviesar as respostas das mães. Uma vez finalizadas as entrevistas, ainda houve uma conversa com cada participante, que parecia ser mais espontânea que aquela que acabava de ser registrada em áudio, e por se tratar de relatos ricos em informação, foram registradas detalhadamente como parte do diário de campo.

3.4.4 Roda de conversa com as crianças

As crianças foram convidadas a participarem de uma roda de conversa. O objetivo foi conversar sobre o papel da escola nas suas vidas, a vivência no interior da escola (seja ela na localidade ou na cidade), as significações que atribuíam à relação entre a família-escola e às (des)continuidades entre as práticas educativas e as relações sociais dentro da localidade, guiada de acordo com o roteiro apresentado no Apêndice E.

Baseado na quantidade de crianças participantes, que de um total de cinco foram quatro participantes, foi realizada somente uma roda de conversa que incluiu tanto as crianças matriculadas nas escolas de Toconey, quanto aquelas crianças que estudavam fora da localidade. A roda de conversa aconteceu durante a tarde, na parte exterior da sede social de Toconey, por sugestão dos próprios participantes e por questões de aproveitamento de luz natural. Contou com a participação de três crianças que estudavam fora da localidade e uma que estudava dentro de uma das escolas de Toconey, especificamente na Escola Palmas de Toconey.

Antes de começar, foi explicado em que consistia uma roda de conversa, quais seriam os temas tratados, explicou-se que eles foram autorizados pelas mães para participar da pesquisa, mas que mesmo assim eles teriam que se manifestar, se estivessem de acordo, assinando o documento que assentia a própria participação na investigação. Nesse momento, foi apresentado o Termo de Assentimento livre e esclarecido para crianças, foi entregue uma folha para cada um e a pesquisadora leu em voz alta, clara e pausada o termo, com o acompanhamento da leitura silenciosa das crianças. Foi aberto o espaço para esclarecer quaisquer dúvidas, após isto, foi feito o resumo do termo, evidenciando as informações

importantes e logo foi assinado em duas vias, por cada criança que quis participar da investigação, ficando uma via do termo com cada criança e uma cópia da mesma com a pesquisadora.

A roda de conversa aconteceu de forma fluida, um pouco pausada, porque as crianças se olhavam entre elas antes de responder qualquer pergunta. Em geral, tiveram um comportamento mais passivo, muitas vezes respondendo mais com gestos que com palavras, impedindo o desenvolvimento de uma conversa completamente mais aprofundada. Em momentos, mostravam-se preocupados pela gravação, por exemplo, quando o irmão mais novo de uma das participantes interrompia com falas alheias. Nesses momentos, eles abriam os olhos bem grandes, olhavam para a pesquisadora e logo para a gravadora. Antes de finalizar a gravação, foi perguntado por algum tema que eles gostariam de tratar e que não foi abordado durante a instância, ou sobre possíveis dúvidas surgidas durante a roda de conversa, porém não foram feitos apontamentos de nenhum tipo. Contudo, após parar a gravação, reforços sobre temas abordados ou informações adicionais surgiram, os quais foram detalhados no diário de campo da pesquisadora.

3.4.5 Roda de conversa com as mães

Os familiares foram convidados a compor uma roda de conversa, a fim de conversarem sobre as experiências de escolarização de seus membros e as estratégias utilizadas para a manutenção ou não dos filhos na escola, visando entender as relações sociais dentro da localidade (Apêndice F). Na conversa, buscou-se compreender, ainda, de que forma uma mudança relacionada à educação afetava a dinâmica da família rural. Baseada na quantidade de participantes da pesquisa, foi possível a realização de uma única roda de conversa, contando somente com as mães das crianças cujos filhos frequentavam os 5º e 6º anos nas escolas de Toconey e aquelas mães de crianças que cursavam 7º e 8º anos fora da localidade. Neste caso, assim como nas entrevistas, outros membros das famílias foram convidados para participarem, sem resposta positiva por parte deles.

A roda de conversa contou com um total de quatro mães, três de crianças que estudavam fora, e uma com um filho que estudava dentro da localidade. Conforme o estipulado inicialmente no projeto de pesquisa, a roda de conversa foi realizado em dia diferente das entrevistas, no entanto, no mesmo dia da roda de conversa com as crianças, já que por uma questão de distância entre as moradias e o lugar de encontro para realização das atividades, as

mães, por segurança, pediram que ambos os encontros fossem realizados no mesmo dia, para poderem ir com os filhos.

Desta forma, a roda de conversa com as mães também aconteceu na sede social de Toconey, após a roda de conversa com as crianças, também na parte exterior do local, para aproveitar a luz natural. A conversa foi fluida, em alguns momentos marcada pela diferença geracional, pois uma das participantes era vários anos mais jovem que as outras, permitindo diversos relatos, com perspectivas diferentes a partir de um contexto semelhante. Houve algumas interrupções mínimas, já que por estarmos em um espaço aberto, teve um minuto em que passou um senhor a cavalo e cumprimentou as pessoas do lugar. Momentos como este deixaram em evidência a preocupação de alguns participantes com a gravação, ao igual que com o grupo descrito no item anterior, as participantes abriam grande os olhos, olhavam para a pesquisadora e logo para a gravadora. No momento da reunião com as mães, as crianças foram brincar no campo de futebol que estava próximo, mas de tempos em tempos aparecia por perto alguma criança para dar uma olhada na mãe ou para ser olhada pela mãe. No discurso das participantes, foi percebido pela pesquisadora um jeito resiliente de falar, elas compartilharam suas experiências majoritariamente tentando ver o lado positivo das situações vivenciadas.

Para assegurar uma boa qualidade do material produzido, as entrevistas foram gravadas em áudio, assim como os grupos focais e as rodas de conversa. Para tanto, foi utilizado o gravador de voz de um telefone celular, o qual foi destinado única e exclusivamente para questões relacionadas com a coleta de dados. Todo o material foi transcrito na íntegra e foi analisado e organizado para a construção das categorias.

Planeja-se apresentar os resultados aos participantes, instância que, além de informar sobre a pesquisa, pode criar na comunidade novos espaços de conversação relevantes à vida e à educação formal das crianças da localidade.

3.4.6 Diário de campo

No diário de campo, além das informações sobre o cotidiano das famílias e da comunidade, foram registradas as experiências subjetivas da pesquisadora em relação ao que foi escutado, visto e sentido em cada uma das situações. Considerando a complexidade do local de estudo, foram consideradas, para o registro no diário de campo, aquelas vivências desde o momento em que era abordado o trem para chegada e saída da localidade, considerando a estreita relação da comunidade com o mesmo e a importância atribuída pelas pessoas, evidenciada na luta da própria comunidade para a manutenção deste.

A continuação é apresentado o cronograma da organização da coleta de material empírico (Quadro 2).

Quadro 2 - Cronograma da investigação em campo.

Ida ao campo	Data	Atividade/evento
1°	28/12/18	Visita exploratória e observação
2°	07/01/19	Observação
	08/01/19	Observação
	09/01/19	Observação
	10/01/19	Observação
3°	15/01/19	Observação
	16/01/19	Observação
4°	24/01/19	Observação
	25/01/19	Observação
	26/01/19	Observação e entrevista Dalila
	27/01/19	Observação e entrevista María
	28/01/19	Observação
	29/01/19	Observação e entrevista Florencia
	30/01/19	Observação
	05/02/19	Observação
5°	06/02/19	Observação e entrevista Amapola
	07/02/19	Observação
6°	26/02/19	Observação
	27/02/19	Observação
	28/02/19	Observação e entrevista Esperanza
	01/03/19	Observação
7°	22/03/19	Observação, Roda de conversa com as crianças e Roda de conversa com as mães
	23/03/19	Observação
8°	27/03/19	Observação e despedida

Fonte: Elaboração da autora.

No diário de campo, também foram registradas conversas realizadas após as entrevistas com as mesmas participantes e outras conversas que não formam parte dos outros instrumentos por dar-se fora do tempo de gravação impedindo a possibilidade de serem transcritas.

3.5 Tratamento e análise dos dados

Todas as informações obtidas pelas observações e que contextualizaram a roda de conversa com crianças, a roda de conversa com as mães e as entrevistas, foram organizadas ao longo de toda a pesquisa, de tal forma que permitissem um processo de constante diálogo com os objetivos de investigação propostos e com as possibilidades de interpretação do material.

Ao igual que as entrevistas, a roda de conversa com crianças e roda de conversa com as mães foram transcritos na íntegra, para realização de leituras e tratamento adequado das informações obtidas. A partir da leitura, foram criados blocos divididos por eixos que permitiram a análise do material de forma a evidenciar as redes de significações, de ordem macro e micro contextual, que circunscrevem as decisões e as estratégias utilizadas pelas famílias na escolha das formas de continuidade da educação de seus/suas filhos/as.

As informações obtidas por meio dos instrumentos da pesquisa foram tratadas, inicialmente, de forma individualizada a compor os diferentes casos e, posteriormente, em conjunto, de modo a procurar elementos comuns que pudessem ajudar na formação de tópicos para a sistematização do material e a aproximações às inquietações e perguntas originárias da pesquisa. Inicialmente, foi compreendido que os tópicos iriam depender do conteúdo derivado dos instrumentos. A construção e a análise dos dados foram abordadas desde a perspectiva da RedSig (Rossetti-Ferreira et al., 2004), a qual vem sendo construída a partir de autores histórico-culturais (Lima & Silva, 2015).

Considerando a perspectiva da RedSig e os objetivos estabelecidos para a pesquisa, foram construídos blocos temáticos e subdivididos em eixos a partir da leitura do material de pesquisa coletado no campo, objetivando abranger os questionamentos iniciais da pesquisa.

Os blocos criados foram:

- a) significações das famílias sobre a educação:
 - eixo sobre a importância da educação para as famílias, corresponde ao valor que dão as famílias de forma ampla ao processo educativo, inclusive considerando aspectos históricos das famílias em relação a dita questão, que mudanças existem entre as gerações, e quais são as justificativas de, ainda em um contexto desfavorável, continuar com a tradição da educação;
 - eixo sobre a relevância da educação no futuro das crianças, assim como a categoria anterior, aponta ao valor que as mães atribuem à educação só que em uma forma mais específica, direcionado ao interesse só em benefício das novas gerações que se encontram em etapa escolar;

- eixo sobre a percepção da oferta de serviços, que aborda questões relativas à falta de oferta de melhores condições para educação, infraestrutura das escolas, conteúdo, didáticas ou outros que sejam percebidos como relevantes para as famílias, seja porque são elementos ausentes ou porque eles são elementos fundamentais;
- eixo sobre as estratégias para a garantia da educação, que se refere basicamente aos arranjos das famílias em função de garantir o direito que os seus membros mais jovens têm sobre a educação.

b) significações sobre a separação das famílias:

- eixo da percepção do processo de separação das famílias e crianças, como é percebido este processo tanto pelas famílias quanto pelas crianças. A intenção foi desvendar os sentimentos atribuídos a uma situação simbólica de separação, por agentes externos ao desejo das famílias;
- eixo de experiências prévias de separação, onde foram abordadas questões relativas às possíveis vivências anteriores de separação da família, seja por educação ou algum outro motivo, e como estas experiências prévias poderiam modelar ou guiar o modo de estruturação da família em função do período enfrentado;
- eixo sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias neste processo, que buscou evidenciar os relatos sobre as dificuldades percebidas por cada família, independente da origem da dificuldade, podendo ser econômica, emocional ou referida a outro tipo de situações, tomando como ideia principal as significações que cada participante construía em relação ao enunciado.

c) significações sobre a escola no campo:

- eixo sobre o papel da escola nas suas vidas, sobre questões relevantes acerca da função que as mães acreditam que a escola tem, em âmbito pessoal e comunitário;
- eixo das vivências nas escolas no campo e da cidade, criado com a intenção de realizar um paralelo entre as experiências vividas no contexto educativo como um todo, no campo e na cidade, podendo incluir questões relevantes sobre dinâmicas, conteúdos, relações pessoais, entre outros;
- eixo da relação família-escola, sobre como as famílias percebem e interpretam dita relação, quais são os pontos de ruptura e/ou complementaridade entre a família e a escola. Embora a pesquisa não tivesse, dentre seus objetivos, o

trabalho com as escolas de Toconey, elas e suas particularidades foram o ponto de partida dos eixos abordados, portanto, foi de interesse entender a percepção por parte pelo menos das famílias referente à relação com a escola.

d) relações sociais dentro da localidade:

- eixo sobre o deslocamento físico para fora da comunidade, referente não só ao caso das crianças, senão todas aquelas instâncias onde os moradores da comunidade saíam para realizar qualquer diligência que não pudesse ser resolvida em Toconey, como exames no hospital, compra de alimentos para pessoas, animais, educação de crianças, etc;
- eixo da identidade rural, traz os elementos da marca da ruralidade existente na comunidade, e nos mostra ainda elementos que se entrelaçam com a seguinte subcategoria;
- eixo sobre os sentimentos em relação à Toconey e quais são os elementos que geram esse sentimento.

Quadro 3 – *Blocos e eixos para análises de material de pesquisa*

Blocos	Eixos
Significações das famílias sobre a educação	Importância da educação para as famílias
	Relevância da educação no futuro das crianças
	Percepção da oferta de serviços
	Estratégias para a garantia da educação
Significações sobre a separação das famílias	Percepção do processo de separação pelas famílias e crianças
	Experiências prévias de separação
	Dificuldades enfrentadas pelas famílias
Significações sobre a escola no campo	Papel da escola nas suas vidas
	Vivências nas escolas no campo e na cidade
	Relação família-escola
Relações sociais dentro da localidade	Deslocamento físico para fora da comunidade
	Identidade rural
	Sentimentos pela localidade

Fonte: Elaboração da autora.

Neste ponto, é importante enfatizar que, por ser uma pesquisa realizada em um país de língua espanhola, todo o material encontra-se também em espanhol, pelo que o tratamento e análise do material de pesquisa foi feito em espanhol, para logo fazer a transcrição o mais confiável possível, e garantir o acesso à informação ao mesmo tempo que se mantém a intenção dos trechos escolhidos, considerando as particularidades do idioma.

Finalmente, busca-se conectar os dados sob uma lógica complementária, resumida e em linguagem acessível, para que, uma vez terminado o trabalho de investigação, os resultados possam ser disponibilizados à comunidade.

4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), para o qual foram seguidos todos os procedimentos exigidos em termos de registro na Plataforma Brasil, preenchimento de formulários e entrega de documentos. Apesar disso, após 4 meses de análise, a resposta por parte do referido Comitê de Ética e sob a orientação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) a minha solicitação foi que “não há necessidade de análise ética pelo Sistema CEP/CONEP, tendo em vista que a função primordial do Sistema é a proteção de participantes de pesquisas sendo realizadas no Brasil.” Finalmente, foi realizada a homologação da pesquisa para sua posterior aprovação pelo Comitê de Ética de la Investigación Científica da Universidad Central de Chile.

Assim, o presente trabalho foi realizado considerando todos os cuidados éticos necessários e apropriados para qualquer tipo de pesquisa com humano, especialmente no âmbito da psicologia, já que além das obrigações como cidadão de respeito à dignidade das pessoas, o papel do psicólogo como profissional das ciências humanas, como aponta Ferrero (2000), é de promotor dos direitos humanos, além do inevitável compromisso ético ora na prática profissional, ora na prática investigativa.

Como já mencionado, foi realizado um percurso exploratório na localidade a fim de identificar as casas dos habitantes, após isso, foram contatadas as famílias diretamente na sua moradia. Uma vez em contato com as famílias, lhes foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e o Termo de Autorização para participação de crianças na pesquisa (Apêndice B) o qual inclui um Termo de Assentimento livre e esclarecido para crianças (Apêndice C) atendendo ao seu direito de informação sobre a sua participação na pesquisa, documentos com os quais foram informados claramente sobre os objetivos da pesquisa, métodos de coleta de dados, uso e difusão da informação, entre outros, para garantir a toma de decisão autônoma e livre de engano (Castro, 2016), com destaque para o fato de que a participação no processo é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento. Apresentados neste documento em português, os Apêndices foram, evidentemente, traduzidos para o espanhol, para apresentação às famílias. Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para os fins previstos na presente investigação.

5 RESULTADOS

5.1 Significações das famílias sobre Educação

As significações atribuídas à Educação pelas famílias aparecem de modo genérico para a maioria das mães entrevistadas²⁶: “o que posso lhe dizer né, queee é boa né (Pesquisadora: mjm) ...tem que ser boa uma educação, ou se não sem educação, como seríamos? ... não seríamos nada²⁷” (entrevista Amapola).

As falas das mães sobre Educação, embora genéricas, sinalizam uma valorização positiva, assim como indicam o desejo de um futuro melhor para seus filhos. Esse desejo se repete constantemente, associado à expectativa de que os filhos possam ter uma vida boa a partir dos estudos, para não terem tantos sacrifícios futuros e para não reproduzirem percursos iguais aos de seus tempos, em que não havia oportunidades educacionais: “para que fossem mais importantes na vida, mais... não se sacrifique comooo... antes, antes não tinha tanto, como te digo, eeh, possibilidades de estudar (aumentando um pouco o tom de voz) , agora há qualquer possibilidades pra estudar²⁸” (entrevista María).

Dalila, por sua vez, responde de forma calma ao que significa a Educação, tanto para eles enquanto família como para seu filho:

mmmm, pra mim para que seja outro, já que a gente não teve estudos, os pais não deram estudos para gente e pra mim, eu queria dar estudos aos meus filhos [...] aprende muito as crianças, aprende, bom que a gente agora de velha vem aprender porque os filhos ensinam a gente... maaaas aprende muito a gente com a educação²⁹. (entrevista Dalila).

Ao falar sobre a educação do filho, ela coloca-o na linha geracional e nas relações que a família possui com a escolarização. Manifesta a dificuldade de seus pais em lhe promover a educação escolar e projeta uma ruptura dessa história na trajetória de seu filho, o que aparece na vontade de prover oportunidades para que ele possa “ser outro”. Além disso, o filho ocupa uma posição diferente, podendo agora ensinar, o que faz com que ela volte a aprender por meio dele. Nesse sentido, ela expressa um sentimento de resignação ou aceitação pelo fato de que os

²⁶ As falas dos participantes serão apresentadas no texto traduzidas ao português, contudo, serão disponibilizados em notas de rodapé os trechos originais em espanhol para um melhor entendimento por parte do leitor.

²⁷ que le puedo decirle po, queee es buena po (Investigadora: mjm) ... tiene que ser buena una educación, o si no sin educación ¿cómo seríamos?... no seríamos ná

²⁸ pa que fueran más importantes en la vida, más... no se sacrifiquen comooo... antes, antes no había tanto, como le dijera yo, eeh, posibilidades pa estudiar (elevando un poco el tono de voz), ahora hay cualquier posibilidades pa estudiar.

²⁹ mmmm, pa mi para que sea otro, ya que uno no tuvo estudios, los papás no los dieron estudios a nosotros y a mí, yo quería darle estudios a mis hijos. [...] aprende mucho los niños, aprende, weno que uno ahora de vieja uno viene a aprender porque los hijos le enseñan a uno... perooo aprende mucho uno con la educación.

filhos tenham que sair da comunidade em função da educação e vê nisso a forma de alcançar a sua expectativa: “aaahh, bom, para, para, para, para eles pra que aprendam mais, eeeeh eles se vão à cidade, pra que sejam outros mais pra frente, [...] Mas, pra mim, para que aprendam, sejam outros...”³⁰ (entrevista Dalila). A educação e a necessária saída para a continuidade aos estudos é para ela uma opção para que sejam “outros” diferentes do que ela conseguiu se tornar na vida.

As esperanças de superação socioeconômica se baseiam na ideia de que o melhor instrumento/ferramenta que eles podem oferecer aos filhos/as é a educação, a qual entrega oportunidades diferentes das que eles tiveram, o que aparece também na fala de Amapola: “para que sejam outros né!, estudar, que estudem, sejam outros, pra progredir”[...]”³¹. (entrevista Amapola). Aparentemente existe uma ideia latente de que a vida no campo, apesar de “boa”, não é um símbolo de sucesso e que a melhor alternativa é sair dela.

No relato de Amapola, é evidente a importância que ela atribui à educação que recebeu, o que a ajuda a orientar seus filhos quando eles precisem: “Eu sei um pouco mais, porque se não tivéssemos tido estudos não teríamos sabido (Pesquisadora: mjm) ... e como ensinamos aos filhos depois³²”. (entrevista Amapola). Amapola, enfatiza os valores que, como família, eles podem oferecer aos filhos e que são igualmente importantes para serem pessoas íntegras: “Com um bom ensino, começando com os pais né, dando-lhes um bom ensino, bons conselhos, as crianças avançam³³”. (entrevista Amapola).

Essa importância da família à educação das crianças também é partilhada por Florencia, que diz “a educação nãoooo, formar às crianças, que no final é 50% dos pais e 50% da escola³⁴” (entrevista Florencia).

As falas anteriormente citadas, que dão importância à educação escolar, são compartilhadas e complementadas também durante a roda de conversa com as mães, quando perguntadas sobre o tema.

³⁰ aaahh, weno, para, para, para, para ellos pa que aprendan más, eeeeh ellos se van a la ciudad, pa que sean otros más adelante, [...] Pero, para mí, para que aprendan, sean otros...

³¹ ¡para que sean otros po!, estudiar, que estudien, sean otros nomas, salgan adelante [...].

³² Yo que sé un poco más, porque si no hubiéramos tenido estudios tampoco hubiéramos sabido (Investigadora: mjm)... y cómo le damos enseñanza a los hijos después.

³³ Con buena enseñanza nomas, partiendo por los papás po, dándoles buena enseñanza, buenos consejos, los niños salen adelante.

³⁴ la educación nooo, formar a los niños, que al final es 50% de los padres y 50% del colegio.

- Dalila: pra nossos filhos, para que aprendam e sejam outros na vida, suponho
- Florencia: Para que tenham capacidade de se defender, para que tenham claros seus direitos e deveres
- Esperanza: que tenham uma qualidade de vida melhor também porque se uma pessoa estudar vai ter uma qualidade de vida melhor, não vai ser tão sacrificada a sua parte laboral
- [...]
- Florencia: Eu acho que igual é importante...
- Amapola: é importante
- Florencia: ...porque quanto mais estudo, mais fácil é para eles sua profissão, a área de trabalho para conseguirem um emprego
- Esperanza: e aspira a mais coisas também
- Florencia: ...aspira a mais coisas
- Esperanza: a gente sempre quer que seus filhos cheguem mais longe do que a gente chegou
- Dalila: sim porque eu não tive nada
- [...]
- Esperanza: com educação fica tudo mais fácil para as pessoas né
- Florencia: assim como está a sociedade agora... hoje...
- Esperanza: como está a sociedade agora tudo né, tudo, para tudo você precisa de muita educação, para qualquer trabalho te pedem muita educação e se não, uma... (Florencia: te rejeitam) ...te rejeitam.³⁵ (roda de conversa com as mães)

Em relação à educação oferecida na localidade, Dalila destaca algumas melhorias, principalmente na infraestrutura da escola de Toconey: “Antes tinha um colegiooo, já ruinzinho, mas agora, tem um colégio perfeito, bom, muito bom e a professora, excelente professora”³⁶. (entrevista Dalila). No relato, ela ainda faz referência à qualidade da profissional que ensina na escola. Ela vai um pouco além questionando o fato de que, tendo melhoras na infraestrutura e no âmbito profissional, poderia existir uma oferta educacional ampliada para as crianças e

³⁵ Dalila: pa nuestros hijos, pa que aprendan y sean otros en la vida, supongo
 Florencia: Para que tengan capacidades para defenderse, pa que tengan más claro sus derechos y sus deberes
 Esperanza: que tengan una mejor calidad de vida también porque si una persona estudia va a tener una mejor calidad de vida no va a ser tan sacrificada su parte laboral
 [...]
 Florencia: yo creo que igual es importante...
 Amapola: es importante
 Florencia: ...porque entre más estudio, más fácil se les hace su profesión, el campo laboral pa encontrar trabajo
 Esperanza: y aspira a más cosas también
 Florencia: ...aspira a más cosas
 Esperanza: uno siempre quiere que los hijos lleguen más lejos de lo que uno llegó
 Dalila: si porque yo no tuve nada
 [...]
 Esperanza: con educación se les hace todo más fácil a las personas po
 Florencia: así como está la sociedad ahora... hoy día...
 Esperanza: como está la sociedad ahora todo po, todo, para todo necesita harta educación, para cualquier trabajo a usted le piden harta educación y si no, uno... (Florencia: le rechazan) ...le rechazan.

³⁶ Antes había un colegiooo, ya malito, pero ahora, hay un colegio perfecto, bueno, super bueno y la profesora, excelente profesora.

jovens da comunidade. Na fala, ela aponta, de certa forma, a limitação da oferta e expressa seu desejo de uma escola mais viva na localidade:

[...] que ampliassem o colégio, que tivessem mais cursos no colégio, porque aqui tem de 1° a 6° só [...] tem muito poucos cursos aqui só. Mas eu adoraria que tivesse mais, mais cursos [...] gostaria que tivessem mais cursos pra outras crianças, porque tem mais crianças³⁷. (entrevista Dalila).

Já no que se refere às estratégias adotadas por eles como família, Dalila expressou a decisão de mandar seus filhos para estudar em internato em comuna não tão urbanizada, preferindo colégios com características mais próximas do rural.

- Dalila: (suspirando) [...] É que onde ele vai estudar é campo também, é Pencahue, e é como campo também... Não vai nem pra Talca nem pra Constitución.
- Pesquisadora: não é tanta, tão cidade.
- Dalila: não é tão, é campo né. Não é tanta cidade.³⁸ (entrevista Dalila).

No caso específico desta família, Dalila declara um esforço familiar para que os filhos alcancem o ensino médio, pois pela condição econômica, os pais devem garantir educação da mesma forma para todos os seus filhos:

[...] e eles mais adiante se querem estudam, oou não estudam. Eu pra os meus dou até 4° medio só e eu falo pra eles “eu lhes dou até 4° medio filho e vocês saberão se seguem adiante”, porque eu não posso lhes dar mais estudos, são três e os dois mais velhos já, já eles saíram de 4° medio eee tenho ao pequeno ainda³⁹. (entrevista Dalila).

A família mobiliza-se para garantir uma escolaridade mínima e, nesse drama, posiciona a responsabilidade das crianças na continuidade dos estudos.

María, por sua vez, representa uma das famílias que tem seu filho estudando dentro da comunidade, na escola Riberas del Maule. Ela explica a motivação pela escolha da estratégia para o próximo ano escolar, como uma forma de garantir a continuidade aos estudos do seu

³⁷ [...] que agrandaran el colegio, que tuvieran más cursos el colegio, porque aquí hay de 1° a 6° nomas [...] hay muy pocos cursos aquí nomas. Pero a mi me encantaría que hubiera más, más cursos [...] me gustaría que hubieran más cursos pa otros niños, porque hay más niños.

³⁸ Dalila: (suspirando) [...] Es que a donde él va a estudiar es campo también, es Pencahue, y es como campo también... No se va ni a Talca ni a Constitución
Investigadora: no es tanta, tan ciudad
Dalila: no es tan, no, es campo po. No es tanta ciudad.

³⁹ [...] y ellos más adelante si quieren estudien, ooo no estudian. Yo a los míos les doy hasta 4° medio nomas y yo les digo a ellos “yo les doy hasta 4° medio hijo y ustedes verán si siguen adelante”, porque yo no les puedo darles más estudios, son tres y los dos mayores ya, ya ellos salieron de 4° medio yyy me queda el chico.

filho mais novo; ela diz “que não ia deixar Rubén internado porque ele sofre de enxaqueca e [...] ele tem que tomar um comprimido [...] então ele vai e volta (quando retornarem às aulas) todos os dias no percurso normal do ônibus”⁴⁰ (registro de diário de campo). Neste caso, além de entender o quanto a família prioriza a educação, a presença de uma questão de saúde demanda também empenhos da criança para poder completar seus estudos realizando seu percurso em ônibus, para conseguir estudar e cuidar da sua saúde sob a supervisão da sua família. A decisão desta família é única dentro da pesquisa e, embora neste caso o vínculo com a família não seja afetado como nos outros, em que há a separação semanal devido ao internato, o cansaço da criança e a insegurança de viajar todos dias sozinho são assumidos pela a família para poder cumprir com a obrigatoriedade e o desejo de promover a educação formal para Rubén.

No caso da família de Esperanza, que tem seu filho estudando dentro de uma das escolas da localidade, na escola do setor Las Palmas, para ela:

[...] a educação é primordial para uma pessoa, (pesquisadora: mjm) porque com educação eh, a vida é mais fácil para as pessoas, olhe, imagine que uma pessoa que não estuda aqui, é muito sacrificado. [...] então se as crianças não estudam, tem muito poucas opções aqui no campo, não há, não há, não há como eles terem uma entrada porque nem tem campo laboral aqui, é muito, é como somente trabalhar na floresta...⁴¹ (entrevista Esperanza).

A forte valorização da educação se vê significada como um instrumento para a sobrevivência futura, inserida num horizonte de ausência de possibilidades de trabalho no campo e de melhores condições de vida para aqueles que possuem educação formal. Ela destaca o fato de como a educação pode garantir o futuro das pessoas através da obtenção de empregos melhores. Já de forma particular, expressa os desejos para o futuro do seu filho:

Bom, meu sonho é que meu filho chegue até a universidade e seja um profissional (pesquisadora: mjm). Eu acredito que todos os pais queremos que sejam muito mais do que a gente conseguiu chegar (pesquisadora: mjm) e lhes damos todas as ferramentas para isso, a gente, a gente vive para eles né, para que eles estudem, agora, há tantas

⁴⁰ María dijo que no iba a dejar a Rubén interno porque él sufre de migrañas y [...] tiene que tomarse una pastilla [...] así que él va y vuelve (cuando entre a clases) todos los días en el recorrido normal de la micro.

⁴¹ [...] la educación es lo más primordial de una persona, (Investigadora: mjm) porque con educación eh, la vida es más fácil para las personas, mire imagínese que una persona que no estudia aquí, es muy sacrificado. [...] entonces si los niños no estudian, tienen muy pocas opciones acá en el campo, no hay, no hay, no hay como ellos tuvieran un ingreso porque ni siquiera hay un campo laboral acá, es muy, es como solamente trabajar en bosque...

bolsas neste país que eu acho que a criança que não estuda é porque não quer⁴² (entrevista Esperanza).

Também Esperanza apresenta uma utopia geracional para o filho capaz de superar o que ela conseguiu construir. Nesse movimento, mostra-se como bastante empenhada em fornecer as condições e o suporte possível para que seu filho possa realizar o sonho que é dela para ele.

No caso de Florencia os:

“filhos mais velhos estão estudando fora, o mais novo ainda nem vai à escola, mas quando chegar a sua vez irá para a escola de Toconey, seu filho mais velho queria ficar repetindo na escola do campo em 6º, pois não queria sair de casa e muito menos estudar. Antonia é mais independente, então para ela e com ela tem sido mais fácil. Agora ela quis ir estudar em Talca, ficou em outro técnico e vai estudar enfermagem, não era isso o que ela queria, mas como agora têm que fazer tudo online, a mãe colocou esse porque tem internato. Ela diz que tem parentes em Talca que lhe ofereceram, mas prefere mandá-los para um internato porque diz que no final igual é complicado com a família”.⁴³ (registro de diário de campo).

Com respeito às suas percepções da escola e seus serviços, Esperanza já no começo da entrevista faz alusão sobre uma temática relevante que tem relação com a educação infantil na localidade, onde: “não tinha pré-escola, nem educação infantil aqui, então eles entram direto no primeiro ano⁴⁴” (entrevista Esperanza).

O mesmo aponta Amapola quando consultada sobre a idade em que seus filhos entraram na escola, para ela, como no caso de outras famílias, a justificativa parte do fato de a oferta de serviços educacionais no campo ser baixa, por exemplo, as escolas não têm educação infantil: “sim né, porque aqui não há pré-escola”⁴⁵ (entrevista Amapola).

⁴² bueno, mi sueño es que mi hijo llegue a la universidad y sea un profesional (Investigadora: mjm). Yo creo que todos los padres aspiramos a que sean mucho más de lo que uno logró llegar (Investigadora: mjm) y le damos todas las herramientas para eso, uno, uno vive para ellos po, para que ellos estudien, ahora hay tantas becas en este país que yo creo que el niño que no estudia es porque no quiere

⁴³ sus hijos mayores están estudiando fuera, el más pequeño aún ni va al colegio, pero cuando le toque va a ir a la escuela de Toconey, su hijo mayor quería quedarse repitiendo en la escuela del campo en 6º, porque no quería irse de su casa y menos para estudiar. Antonia es más independiente, entonces para ella y con ella ha sido más fácil. Ahora ella se quiso ir a estudiar a Talca, quedó en otro técnico y va a estudiar enfermería, no era justo lo que ella quería, pero como ahora ellos tienen que hacer todo por internet, la mamá colocó ese porque tiene internado. Dice que igual tiene parientes en Talca que le ofrecieron, pero ella prefiere mandarlos a internado porque dice que al final igual es complicado con la familia.

⁴⁴ no había kínder ni prekínder acá, entonces ellos entran al tiro a primero.

⁴⁵ si po, porque aquí no hay kínder ni prekínder.

Os serviços oferecidos são claramente paupérrimos em relação à demanda existente no lugar: [...]“aquí somos vários que temos as crianças em outra escola, pelo motivo de não haver ... não há cursos né”⁴⁶. (entrevista Amapola).

Além disso, Esperanza indica ausências que podem afetar o processo educativo das crianças em virtude da metodologia multisseriada predominante nas escolas do campo:

[...] porque eu aqui o que vi, por exemplo, que tinha um professor para 6 níveis, embora tivesse uma criança por nível, mas eh, as crianças, eles se distraem; enquanto você está falando pro de 1º ou está o de 6º, o pequeno está, enredam-se, penso eu que se enredam mais (tosse), porque a professora multiplica-se por seis níveis em um dia né [...] claro! Tinha em mesinhas né (tosse) sim, tinha um de 1º, um de 2º, um assim, então mesmo que fosse, mas tinha que trabalhar com todos e o pequeno ficava preocupado do que falavam pro grande, penso eu que assim...⁴⁷ (entrevista Esperanza).

Por ser uma família que ainda tem um dos seus filhos estudando na localidade, ela possui uma visão de gratidão pela escola e reconhece que, sem ela, o processo teria sido muito mais difícil de enfrentar:

eh, eu acho que para nós como mães do colégio, pelo menos para mim, é fantástico que estivesse aqui um colégio, porque se não tivesse tido que mandar meu menino para outro lugar, deixá-lo encarregado em, em outra casa, com meus irmãos, porque eles são todos da cidade né. Mas eu acho que o colégio cumpre uma muito boa função em tudo o que é a, em conjunto com a gente também como mãe né e a família, porque isto é um conjunto ir trabalhando com as crianças para eles se superarem e ser cada dia melhores⁴⁸ (entrevista Esperanza).

Nesse processo, apresenta uma coesão de complementaridade entre a escola local e a família, na educação do filho. Neste ponto, é importante destacar um relato que ela faz sobre a participação que a família tem no processo educativo dos seus filhos: [...] “porque ele chegava todas as tardes aqui em casa né (pesquisadora: aham), mas a gente passa a ser eh, também o, o colégio ajuda mas a gente também tem uma parte muito importante entre a educação de seus

⁴⁶ [...] aquí somos varios que tenemos los niños a otro colegio, por el motivo de que no hay... no hay cursos po.

⁴⁷ [...] porque yo acá lo que veía, por ejemplo, que era un profesor para 6 cursos, aunque hubiera un niño por curso, pero eh, los niños se, se distraen, mientras usted le está hablando al de 1º o está el de 6º, el chico está, se enredan, ¡pienso yo! que se enredan más (tose), porque la profesora se multiplica por seis cursos en un día po. [...] ¡claro! Tenía en mesitas po (tose) sí, era uno de 1º, uno de 2º, uno así, tonces aunque fuera, pero tenía que trabajar con todos y el chico estaba preocupado de lo que le decían al grande, pienso yo que así...

⁴⁸ eh, yo creo que para nosotros como mamás el colegio, por lo menos para mí, es fantástico que estuviera aquí un colegio, porque si no hubiera tenido que mandar a mi niño a otro lugar, dejarlo encargado en, en otra casa, con mis hermanos, porque ellos son todos de la ciudad po, Pero yo hayo que el colegio cumple una muy buena función en todo lo que es la, en conjunto con uno también como mamá po y la familia, porque esto es un conjunto ir trabajando con los niños para que vayan superándose y siendo cada día mejores.

filhos né⁴⁹” (entrevista Esperanza). Ela deixa em evidência o esforço por parte das famílias para a construção da educação em conjunto, ser parte das atividades dos filhos, o que resulta importante para ambas as partes.

A estratégia escolhida pela família, assim como muitas outras da comunidade, foi a de colocar seu filho no internato.

- Esperanza: [...] meu filho sai, porque ele vai para outro colégio, por razões que aqui já não há sétimo. Então igual também fico sem colégio, fico sem meu filho que agora vai estar de segunda-feira à sexta-feira em Péncahue né, porque vai interno para outro colégio.
- Pesquisadora: vai interno em Péncahue.
- Esperanza: sim, porque há um ônibus que sai todos os dias, mas este ônibus chega, perdem como uma hora, uma hora, duas horas de aula.
- Pesquisadora: porque ele entra às 8 lá.
- Esperanza: Claro! Então o ônibus chega como às 9 e med...
- Pesquisadora: o ônibus passa! às 8
- Esperanza: sim, chega como às 9 e tanto lá⁵⁰. (entrevista Esperanza).

A escolha pelo internato se dá exatamente para garantir que o filho tenha a melhor qualidade possível na educação, uma vez que, de outra forma, ele perderia diariamente horas de estudo. Essa opção demonstra a intensa valorização da educação por Esperanza. A carga afetiva dessa escolha é alta, expressa pela fala: “fico sem meu filho”.

Também a estratégia usada pela família de Amapola não é nova. Flo já é a terceira filha com quem eles passam pela mesma situação; ela, como seus irmãos, assim como outras crianças da pesquisa, teve que ser enviada para uma escola internato, em idade precoce, para poder terminar sua educação básica.

Aqui, Amapola não apenas traz a Educação como uma oportunidade de superação, mas também é capaz de relacioná-la com os sonhos e objetivos das crianças, que têm suas próprias aspirações, intimamente relacionadas à educação formal e não apenas àquelas relacionadas ao conhecimento tradicional: “que sejam outros né! (Pesquisadora: mjm) de se eles têm um sonho,

⁴⁹ [...] porque él llegaba todas las tardes aquí a la casa po (Investigadora: aham), pero uno pasa a ser eh, también el, el colegio ayuda pero uno también tiene una parte muy importante entre la educación de sus niños po.

⁵⁰ Esperanza: [...] mi hijo egresa, porque él se va a otro colegio por razones que aquí ya no hay séptimo. Tonces igual también quedo sin colegio, quedo sin mi hijo que ahora va a estar de lunes a viernes en Péncahue po, porque va interno a otro colegio.

Investigadora: se va interno a Péncahue.

Esperanza: sí, porque hay un bus que sale todos los días, pero ese bus llega, pierden como una hora, una hora, dos horas de clases.

Investigadora: porque él entra a las 8 allá.

Esperanza: ¡claro! Entonces el bus llega como a las 9 y med... (Investigadora: el bus ¡pasa! A las 8), sí, llega como a las 9 y tanto allá.

eles querem que, ter esse sonho de ser, por exemplo professora, a gente tem que apoiá-lo para que seja né, (Pesquisadora: mjm) dar isso, esse sonho que têm eles né”⁵¹. (entrevista Amapola).

Os pais das crianças estão conscientes do esforço que fazem seus filhos para conseguir ir para escola, quando esta fica na comunidade, mas ainda longe do lar.

Rubén demora 1h20 para ir da casa dele até a escola, na volta demora um pouco mais de 1h30 porque para ir é mais fácil porque só vai descendo, mas na volta, é subida, então fica mais pesado para o trajeto a pé. Antes, quando era pequeno, ela (a mãe) o deixava e, na volta, era difícil porque, muitas vezes, a criança se cansava e tinha que levá-lo para casa no colo ou tinha que esperá-lo porque ele se queixava de dores nas pernas no caminho para cima. Ela conta que, há dois anos, ele começou a ir de bicicleta, mas, no final, a preocupação para ela é a mesma.⁵² (registro de diário de campo).

Por isso que os pais procuram satisfazer as necessidades das crianças, alimentando, cuidando e ajudando-as, por exemplo, com as tarefas da escola, o que segundo Morojele e Muthukrishna (2012) alivia a jornada das crianças até a escola.

No caso das crianças, esta categoria não foi extensamente abordada, pois foi originalmente criada para ser questionada desde o ponto de vista dos adultos. Contudo, ao momento de perguntar sobre os motivos pelos quais eles vão para escola, as respostas coincidem de forma ampla com as expressadas pelas suas mães.

- Pesquisadora: ¿Por qué vão à escola?
- Memox: estudar, pra saber coisas novas, eeh
- Antonia: pra aprender mais eu acho
- Memox: mmm pra ser no futuro...
- Antonia: alguém melhor
- Memox: ...alguém melhor (respondendo mais com ton de pergunta que de resposta)⁵³
(roda de conversa com crianças).

⁵¹ ¿que sean otros po! (Investigadora: mjm) de si ellos tienen un sueño, quieren que, tener ese sueño de ser por ejemplo profesora, uno tiene que apoyarlo pa que salga po, (Investigadora: mjm) darle ese, ese sueño que tiene ellos po.

⁵² Rubén se demora 1h20 para llegar desde su casa al colegio, a la vuelta se demora un poco más de 1h30 porque para ir es más fácil porque es sólo bajada, pero a la vuelta es sólo subida entonces es más pesado, antes cuando era chico ella (la mamá) iba a dejarlo y a la vuelta era difícil porque muchas veces el niño se cansaba y tenía que llevárselo a la casa en brazos o tenía que esperarlo porque a él le empezaban a doler las piernas en la subida. Ella dice que hace 2 años empezó a ir en bicicleta, pero al final para ella la preocupación es la misma.

⁵³ Investigadora: ¿Por qué van a la escuela?

Memox: a estudiar, pa saber cosas nuevas, eeh

Antonia: pa aprender más yo creo

Memox: mmm pa ser en el futuro...

Antonia: alguien mejor

Memox: ...alguien mejor (respondiendo más con tono de pregunta que de respuesta).

A partir das falas apresentadas neste item, é possível entender como as mães qualificam a importância da educação não só para seus filhos em idade escolar, senão para as pessoas em geral, utilizando a educação como uma ferramenta para se tornar “alguém diferente” no futuro, o que aponta para uma relação direta com o trabalho ao qual a pessoa possa ter acesso.

5.2 Significações sobre a separação das famílias

Quando consultadas sobre algum tipo de mudança que o ingresso do filho à escola possa ter gerado nas famílias, as respostas são relativas à solidão que sentem, como aparece na fala na entrevista de María (“sim né, fica mais sozinha a casa⁵⁴”) e também de Dalila.

- Dalila: quando eu mandei embora meu menino pro colégio?
- Pesquisadora: aham
- Dalila: sim né! Fiquei só!
- Pesquisadora: ¿ficaste só? (sorrindo)
- Dalila: sim né! Fiquei sozinha⁵⁵ (entrevista).

A separação é percebida tanto pelas mães, quanto pelos filhos, profundamente dolorosa. No início, Amapola fala de maneira geral porque entende-se que o processo não é algo particular de sua família, mas em comum, um tipo de característica impregnada na comunidade, principalmente nos mais jovens e, pela idade ainda das crianças: [...]“chega até este curso pequeninos e logo temos que expulsá-los todos pra fora né! e é triste minha garota, mandá-os embora. É triste deixar as crianças em internatos, são pequenininhos e sofrem o mesmo né⁵⁶”. (entrevista Amapola). Logo, ela consegue captar suas emoções lembrando o momento em que teve que deixar sua filha Flo ir: “uuuh, sofrem muito. Eu as, eu as chorei muito quando essa menina entrou na escola pela primeira vez quando a mandei pro internato fora, porque são muito pequenininhos né!⁵⁷” (entrevista Amapola).

⁵⁴ si po, queda más sola la casa.

⁵⁵ Dalila: ¿cuándo yo eché a mi niño al colegio?

Investigadora: aham

Dalila: ¿si po! ¿quedé sola!

Investigadora: ¿quedaste sola? (sorrindo)

Dalila: ¿si po! quede solita.

⁵⁶ [...] llega hasta este curso chiquititos y de ahí tenemos que ¿echarlos a todos pa afuera po! y es triste mi niña, echarlos pa afuera. Es triste internar los niños, son chiquititos y la sufren igual po.

⁵⁷ uuuh la sufren mucho. Yo las, yo las lloré mucho cuando entro esta chica a la escuela por primera vez cuando la eché internada pa afuera, porque ¿son chiquititos po!

Também no caso de Dalila, é possível saber que tem outros dois filhos mais velhos que passaram pelo processo de escolarização dentro da comunidade, e que da mesma forma que Memox, tiveram que sair para poder dar continuidade aos seus estudos.

Dalila começa a falar que seu filho, que estuda em Penciahue, vai continuar na mesma escola, embora seu desejo seja estudar em Talca, mas ela diz que ele tirou média de cinco e algo assim e que com essa nota não vão recebê-lo em nenhuma escola de Talca; então este ano a Memox vai fazer um esforço para ver se pode mudar para Talca no próximo ano. Lembram que os seus dois filhos mais velhos frequentaram algumas escolas (rurais) e depois terminaram os estudos na mesma escola do filho mais novo, mas que mais tarde “pegaram gosto pelo dinheiro” porque foram trabalhar e não prosseguiram os estudos. Embora o filho mais velho inicie os estudos superiores em março de 2019, os pais dizem “mas à noite” com certo tom de desacordo⁵⁸ (registro de diário de campo).

Embora exista uma experiência prévia com relação à separação dos filhos em função da educação, Dalila mostra-se muito afetada em relação à partida dos filhos: [...] “mas pra mim nãaa, não gosto... ooo, que eles vão pra cidade nem nada, nada. [...] pode, mas é que tem muuuuuita, nãaa, para mim não gosto muito não”⁵⁹ (entrevista Dalila). De fato, ela chega a aceitar que eles fiquem no máximo em Penciahue, devido a que a escola não se encontra dentro do perímetro urbano da comuna, o que ela ainda considera como rural: [...] “isso né, que estudem aqui atéee 4º médio aqui em Penciahue⁶⁰” (entrevista Dalila).

Mesmo caso vivenciado por Amapola, já que Flo é a terceira filha com a que, como família, passam pela mesma situação: “Eu tenho dos outros todos que tive, e muito bom, porque estiveram todos aqui. Já quando não havia mais cursos, eu os enviei pra fora, mas não tenho outra escolha⁶¹” (entrevista Amapola). A experiência é repetida em virtude da ausência de opção e, mesmo já sendo conhecida, isso não faz com que a experiência seja mais fácil. A dor de ter que deixar partir um membro da família tão jovem, em função da educação é algo que é

⁵⁸ Dalila comienza a hablar de que su hijo, quien estudia en Penciahue, va a continuar en el mismo colegio, aunque su deseo es estudiar en Talca, pero ella dice que sacó promedio cinco y algo y que con esa nota no lo van a recibir en ningún colegio en Talca; así que este año Memox va a esforzarse para ver si se puede cambiar a Talca el año que viene. Recuerdan que sus dos hijos mayores pasaron por algunos colegios (rurales) y luego terminaron sus estudios en el mismo colegio que está su hijo menor, pero que después “le agarraron gustito a la plata” porque se pusieron a trabajar y no siguieron sus estudios. Aunque el hijo mayor comienza sus estudios superiores en marzo de 2019, los padres dicen “pero en la noche” con cierto tono de inconformidad.

⁵⁹ [...] pero pa mi nooo, no me gusta... eeel, que se vayan pa la ciudad ni nada, nada. [...] se puede, pero es que hay muchaaa, nooo, para mí no me gusta ná mucho

⁶⁰ [...] eso po, que estudien aquí hastaaa 4º medio aquí en Penciahue

⁶¹ Yo tuve de los otros todos que tuve, y super bueno, porque estuvieron todos aquí. Ya cuando no hubo más cursos, ahí los mandé pa afuera, pero no me queda de otra.

vivido com a mesma carga afetiva, independentemente dos anos, independentemente do membro que se vê obrigado a sair de casa. Nesse momento, a participante vê o potencial para a escola da comunidade caso tivesse níveis mais altos de educação, reconhecendo a união que gera o espaço educacional para o benefício das famílias locais: [...] “porque a melhor função é tê-los aqui, e não estar mandando-os todos os dias no trem, no ônibus, pra outra escola pra fora, né⁶²” (entrevista Amapola).

No caso das dificuldades, ela coloca o foco no fato das crianças terem que sair pela ausência de níveis educativos além do 6º ano básico nas escolas da localidade.

- Dalila: (bem baixinho) nãaa, eu, eu não gostaria que eles estivessem fora, que estivessem ao meu lado.
- Pesquisadora: você gostaria que estivessem aqui em Toconey
- Dalila: sim, [...] de aí as crianças têm que sair daqui. Têm que ir praaa, pra outro colégio, pra Talca, outros vão pra Santiago, outros vão pra, pra Maule, outros vão, vão pra diferentes porque nãaa, tem muito poucos níveis aqui só.⁶³ (entrevista Dalila).

O relevante, na fala de Dalila, é que ela nomeia várias cidades populosas, deixando entrever que mais do que o fato de as crianças saírem do campo, é que elas, na maioria, vêm-se enfrentando uma realidade completamente oposta às suas vidas.

No caso de Esperanza, a primeira fala sobre este aspecto surge a partir do motivo pelo qual decidiram matricular o filho na escola em específico, pois ela o justifica: [...] “não podia com 5, 6 anos mandá-lo num internato ou algo, afastá-lo do meu lado né (pesquisadora: mjm), pelo apego, pelo, por tudo isso né...⁶⁴” (entrevista Esperanza). Logo ela entrega uma fala semelhante à de Dalila, a respeito da solidão sentida com a partida dos filhos: [...] “fico sem meu filho que agora vai estar de segunda-feira à sexta-feira em Penciahue né...⁶⁵” (entrevista Esperanza).

Ainda, ela gera uma possível solução para que exista uma possibilidade de escolha para aquelas famílias que gostariam de que seus filhos pernoitassem todos os dias na moradia familiar, sem que isso interfira nos seus estudos.

⁶² [...] porque la función mejor es tenerlos aquí, y no estar mandándolos todos los días en tren, en micro, a otro colegio pa afuera po.

⁶³ Dalila: (bien bajito) noo, yo, a mí no me gustaría que ellos estuvieran afuera, que estuvieran a mi lado
Investigadora: a ti te gustaría que estuvieran aquí en Toconey

Dalila: sí, [...] de ahí los niños tienen que irse de aquí. Tienen que irse paaa, a otro colegio, pa Talca, otros se van pa Santiago, otros se van pa, pa Maule, otros se van, se van pa diferentes porque nooo, hay muy pocos cursos aquí nomas.

⁶⁴ [...] no podía a los 5, 6 años mandarlo a un internado o algo, alejarlo de mi lado po (Investigadora: mjm), por el apego, por el, por todo eso po...

⁶⁵ [...] quedo sin mi hijo que ahora va a estar de lunes a viernes en Penciahue po...

- Esperanza: pode ser que no futuro se faça uma subvenção, isso tem que vê-lo educação, nós aí (faz gesto de não sei).
- Pesquisadora: para um ônibus, só para as crianças.
- Esperanza: um ônibus que leve às crianças que não queiram ficar internos, que talvez se possa dar essa opção e as que queiram deixá-lo interno, interno, e vai ter todos os dias um ônibus que vai sair às 7 da manhã⁶⁶ (entrevista Esperanza).

Ela, assim como Dalila, já teve a experiência de ter que enviar sua filha mais velha para estudar fora, em tempos quando a situação era ainda mais precária que a existente na época da construção dos dados da pesquisa:

[...] não todo vai ser fácil na vida, eles têm que aprender a se defender e ver o que é bom e o que é ruim. [...] antes não tínhamos internet, não tínhamos internet, não tinha ônibus, tínhamos que viajar em trem, minha filha teve que sofrer tudo isso né (Pesquisadora: sim né, porque...) porque ela não sabia o trajeto dessas opções que tem agora né, antes tinha ônibus uma vez por semana, o trem às vezes não chegava, descarrilava-se, tinha deslizamento de terras, então era uma incerteza ir lá chegar, ir lá chegar, não ir lá chegar, o que lhe aconteceria (Pesquisadora: isso é verdade) caminharemos a pé, porque também nos tocou.⁶⁷ (entrevista Esperanza).

As dificuldades e o risco que o transporte trazia para as crianças são ressaltados nessa fala, acompanhados pela agonia que a situação continha e a incerteza da chegada. Como dificuldade, ela aponta a forte saudade que gera o fato dos filhos estarem longe do lar, fala que realiza a partir da experiência com a filha mais velha, somada às preocupações evidentes por cuidados básicos como saúde e alimentação:

Saudade, a gente fica com saudade né (Pesquisadora: mjm), a gente fica com saudade, a gente espera eles na sexta-feira que cheguem, porque já vivi isso com minha filha né, a gente no final de semana tenta mimá-los em tudo o que não tiveram talvez na semana. A gente está preocupada de estarem comendo, estarem bem, se gostam da comida que

⁶⁶ Esperanza: puede que a futuro se haga una subvención, eso lo tiene que ver educación, nosotros ahí (hace gesto de no sé).

Investigadora: para un bus, solo para los niños.

Esperanza: un bus que lleve a los niños que no quieran estar internos, que a lo mejor se puede dar la opción y a las que quieran tenerlo interno, interno, y va a haber todos los días un bus que va a salir a las 7 de la mañana.

⁶⁷ [...] no todo va a ser fácil en la vida, ellos tienen que aprender a defenderse y ver lo que es bueno y que es lo que es malo. [...] antes no teníamos internet, no había micro, teníamos que viajar en tren, a mi hija le tocó sufrir todo eso po (Investigadora: sí po, porque...) porque ella no se sabía el trayecto a estas opciones que hay ahora po, antes había micro una vez por semana, el tren a veces no llegaba, se descarrilaba, habían derrumbes, entonces era una incertidumbre ir a llegar, no ir a llegar, que le pasaría (Investigadora: eso es verdad) caminaremos a pie, porque también nos tocó.

é preparada no internato, será que é suficiente, se ficam doente quem vai ver ele (Pesquisadora: mjm), tu, tudo isso a gente se, se complica⁶⁸ (entrevista Esperanza).

Já Amapola assume uma postura um pouco mais tranquila, no sentido de saber que não pode mudar a situação pela qual passam como família, em relação à partida de Flo: “estava aqui, mas ela foi embora, aqui já a gente se preocupa de, da gente e quando chega o final de semana, estamos atentos em eles de novo só⁶⁹”. A importância da tecnologia também é reconhecida, pois, graças a ela, pode manter um contato muito mais fluido com sua filha enquanto estiver longe, estudando: “mas ainda estou atenta eu, passo um tempo falando pra ela, chamando os diretores, aos professores, como está (Pesquisadora: mjm), tô atenta em ela igual né⁷⁰” (entrevista Amapola).

A participante vê com resignação o fato de as crianças terem que completar seus estudos fora da comunidade: “bom, que educá-los, vamos ter que educar da mesma forma na depois na cidade⁷¹[...] (entrevista Amapola), isso porque a migração baseada na educação tem se repetido há várias décadas, embora também haja um vislumbre do possível apoio dos pais ao desejo dos filhos de deixarem as áreas rurais em busca de novas experiências: “Não os teremos o tempo todo no campo né⁷²” (entrevista Amapola).

Florencia, embora tivesse seus filhos mais velhos estudando fora, comentou que:

sempre tem que estar ajudando os filhos a estudar, ela tem que estar sempre atenta se eles têm tarefas ou se têm que estudar para alguma lição, porque ela diz que se ela não se dedicar e estiver sempre atenta, eles não vão fazer isso sozinhos. Eles precisam do apoio dos pais para progredir⁷³ (registro de diário de campo).

No seu relato dá importância à família destacando o papel que tem no sucesso dos filhos; defende que, embora eles estudem fora, a família não pode deixá-los sentirem-se sozinhos, pois são ainda crianças e precisam de todo o apoio da sua rede mais próxima.

⁶⁸ extraña, uno los extraña po (Investigadora: mjm), uno los extraña, uno los espera el día viernes que lleguen, porque ya lo viví con mi hija po, uno el fin de semana trata de regalonearlos en todo lo que no tuvieron a lo mejor en la semana. Una está preocupa de estarán comiendo, estarán bien, les gustaría la comida que les preparan en el internado, será suficiente, si se enferman quien me lo va a ver (Investigadora: mjm), to, todo eso uno se, se complica.

⁶⁹ estaba aquí, pero después se fue ella, aquí ya uno se preocupa de, de uno y cuando llega el fin de semana estamos pendientes en ellos de nuevo nomas.

⁷⁰ pero igual ahí estoy pendiente yo, la paso hablando, llamando a los directores, a los profesores, como está (Investigadora: mjm), toy pendiente en ella igual po.

⁷¹ bueno que educarlos, los vamos a tener que educar igual en después en la ciudad [...].

⁷² Todo el tiempo no los vamos a tener en el campo po.

⁷³ siempre tiene que estar ayudándole a sus hijos a estudiar, tiene que estar siempre pendiente de si tienen tareas o si tienen que estudiar para alguna tarea, porque dice que, si no se dedica y está siempre pendiente, ellos no lo van a hacer solos. Necesitan del apoyo de los padres para salir adelante.

No caso das crianças, elas sentem com forte intensidade a moradia distante da família, inclusive pelo fato de serem elas as protagonistas desta migração precoce forçada e manifestam também preocupações frente à possibilidade de acontecer algum imprevisto no momento em que elas se encontrarem longe do lar.

- Pesquisadora: [...] O que acham de ter que estudar longe de casa?
- Antonia: Chato! (quase antes de terminar de fazer a pergunta), muito chato.
- Memox: sim, porque a gente não pode chegar dormir...
- Flo: passar tempo com a família.
- Memox: não pode estar com seus seres queridos.
- [...]
- Pesquisadora: e como sentiram-se durante esse tempo quando sabiam que saindo de 6º teriam que ir embora para estudar fora?
- Memox: mal, porque tem que ficar longe dos seres queridos.
- Flo: da casa.
- Memox: ...da casa...de suas mascotas.
- Antonia: e por outra parte preocupa, porque a gente vai estudar e do nada pode acontecer algo em casa.
- Pesquisadora: ou com vocês...
- Antonia: sim, ou com algum ser próximo pode acontecer algo... e a gente estudando longe, então...
- Memox: não, mas essa parada, ou seja, a gente começa pensar qualquer besteira⁷⁴ (roda de conversa com crianças).

Outro aspecto é que aqueles que frequentam o internato devem começar sua jornada escolar ainda mais cedo em comparação às demais crianças, nas férias de verão:

[...] já estão se preparando para o novo ano letivo, indo à cidade comprar material escolar e roupas. Quem entra mais cedo, entra amanhã, só que como vão internos tem que ir embora antes e é por isso que hoje já não estão, pois são lugares novos em que vão este ano (alguns, como o caso da Antonia), tem que chegar com antecedência para se habituar

⁷⁴ Investigadora: [...] ¿Qué les parece tener que estudiar lejos de la casa?

Antonia: ¡Fome! (casi antes de que terminara la pregunta), muy fome.

Memox: sí, porque uno no puede llegar a acostarse...

Flo: a pasar tiempo con su familia.

Memox: no puede estar con sus seres queridos.

[...]

Investigadora: ¿y cómo se sintieron en ese tiempo cuando sabían que saliendo de 6º tendrían que irse a estudiar afuera?

Memox: mal, porque hay que estar lejos de los seres queridos.

Flo: de la casa.

Memox: ...de la casa...de sus mascotas.

Antonia: y por otra parte preocupa, porque uno se va a estudiar y de la nada puede pasar algo en la casa.

Investigadora: o a ustedes...

Antonia: sí, o a un ser cercano le puede pasar algo... y uno estando lejos estudiando, entonces...

Memox: no, pero esa cuestión, o sea, uno empieza a pensar cualquier cuestión

aos novos espaços, ver a sua localização, conhecer as regras e horários, colegas, etc.⁷⁵ (registro de diário de campo).

Precisam assim se preparar para o começo do novo ano escolar, novo nível educativo, novos colegas e a mudança de escola, somados ao desafio de novo quarto, compartilhado com pessoas desconhecidas, novas rotinas, alimentação e tudo o que implica uma mudança de moradia. Tudo isso lembrando que as idades em que eles têm que enfrentar esses novos desafios é antes dos 15 anos.

- Florencia: sim, ela está internada. Internada, porque a questão da locomoção, a gente tem locomoção pública, mas o horário nãooo, não funciona para ela. Então ela tem que ir no domingo à tarde, para fazer segunda-feira, horário escolar normal

- Pesquisadora: e sai na sexta

- Florencia: e ele sai na sexta-feira às 13h30 e volta para casa de transporte público... Sim. Por questão de locomoção ela tem que ficar assim mesmo, no internato, ela não tem outra opção

- Pesquisadora: e por exemplo, ela vai pegar trem lá em Colín? Ouuu, serve para ela...

- Florencia: neste momento para ela serve o trem e também doooo...

- Pesquisador: dos ônibus, ela terá as duas opções

- Florencia: Claro! Vai ter as duas opções. Mas ainda não vou aaa, assim como, o trem muito, porque ela não sabe muito ainda, ela não conhece muito o sistema, quanta distância fica o ramal até a escola (Pesquisadora: aaah)... talvez haja ônibus, ainda não entendo essa locomoção. Então, o dia 27 entra para escola e é aí que ela vai ter que chegar mais ou menos para ver...

- Pesquisador: como funciona tudo

- Florencia: como funciona a escola

- Pesquisadora: mas ela mudou porque ela quis ou porque você quis? Quero dizer...

- Florencia: não, é que Pencahue não lhe deu escolha, claro! Dá a ela uma opção de ensino médio, mas ela não gostou da escola de Pencahue, então iria progredir para Talca⁷⁶ (entrevista Florencia).

⁷⁵ [...] ya están haciendo los preparativos para el nuevo año escolar, yendo a la ciudad para comprar útiles y ropa. Los que entraban antes, entran mañana, sólo que como se van internos, tienen que irse antes y por eso es que hoy ya no están, como son lugares nuevos a los que van este año (algunos, como el caso de Antonia), tienen que llegar con antelación para acostumbrarse a los nuevos espacios, ver sus ubicaciones, conocer las reglas y horarios, compañeros, etc.

⁷⁶ Florencia: sí, ella está internado. Internado, porque el tema de locomoción, tenemos locomoción pública, pero el horario nooo, a ella no le sirve. Así que tiene que internarse el día domingo en la tarde, para hacer el día lunes yaa, horario normal de colegio

Investigadora: y sale el viernes

Florencia: y sale el viernes a la 1 y media y regresa en el transporte público hacia la casa ... Sí. Por el tema de locomoción tiene que quedarse nomas po, en el internado, no le queda otra opción

Investigadora: y por ejemplo ella ¿va a tomar el tren ahí en Colín? Ooo le sirve...

Florencia: le sirve en este momento el tren y le sirve el tema deeee...

Investigadora: de los buses, va a tener las dos opciones

Florencia: ¡claro! Va a tener las dos opciones. Pero todavía no me voy aaa, así como, el tren mucho, porque todavía no sabe ella mucho, ella no conoce mucho el sistema, cuanta distancia queda del ramal hacia el colegio (Investigadora: aaah) ... acaso hay buses, esa locomoción todavía no lo entiendo. Así que, ya entra el 27 y ahí va a tener que ponerse má o menos a ver ...

Investigadora: cómo funciona todo

No caso de Antonia, sua mãe explica os motivos pelos quais a família escolheu o internato e também o fato pelo qual ela troca de escola, para ir morar numa localidade onde é tudo desconhecido. Cabe destacar que a mudança é feita por opção da própria criança e baseada na sua vontade de poder estudar em um lugar que ofereça melhores oportunidades para o futuro de ela.

Neste ponto é importante destacar que com a separação das famílias em função da educação, de forma obrigatória, embora não se quebra por completo se vê fortemente afetado o vínculo e com ele os cuidados e atenção entre os membros das famílias, impactando principalmente as mães e suas relações com seus filhos ou filhas. “Claro né! Ela estava aqui, mas depois foi embora (a filha), aqui a gente já se preocupa de, da gente e quando chega o final de semana a gente cuida de novo só⁷⁷” (entrevista Amapola). Amapola, assim como outras mães e famílias, vê-se obrigada a privar de atenção e cuidados aos seus filhos, numa fase da vida deles em que são extremamente importantes, considerando a idade em que as crianças têm que migrar. A contradição presente nas vidas das famílias de Toconey de morar num lugar onde apesar de ser obrigatória a educação, não ser ofertada de maneira completa, organicamente poderia ter relação com a valorização que as pessoas atribuem à educação. No caso de María, fica mais evidente ainda o fato de fazer o esforço de dar educação para o filho mesmo em condições de saúde que são preocupantes para a família e que determinam, junto à recomendação médica, a estratégia que eles adotam para que Rubén possa completar seus estudos.

- María: que a gente fica preocupada o dia todo né
- Pesquisadora: mjm, é a preocupação mais do que qualquer coisa então
- María: sim né! porque as rotas, o caminho, você vê como é o caminho
- Pesquisadora: mas ele vai ficar no internato né?
- María: não
- Pesquisadora: ah! Como vão fazer isso então?
- María: ele vai viajar todos os dias
- Pesquisadora: vai viajar todos os dias (com tom de surpresa)
- María: sim
- Pesquisadora: no ônibus deee, dos ônibus que passam
- María: do percurso

Florencia: como funciona el colegio

Investigadora: pero se cambió porque ¿ella quiso o porque ustedes quisieron? O sea...

Florencia: no, es que no le daba opción Penciahue, ¡claro! Le da opción media, pero a ella no le gustó el colegio de Penciahue, así que iría a surgir a Talca.

⁷⁷ ¡Claro po! Estaba aquí, pero después ella se fue (a filha), aquí ya uno se preocupa de, de uno y cuando llega el fin de semana estamos pendientes en ellos de nuevo nomás

- Pesquisadora: mmmmm (com um tom preocupação)
- María: e não interno. Internato, esqueça!
- Pesquisadora: e pro inverno, como vão fazer?
- María: Já passei pelo eel Juan Carlos (filho mais velho), então não. Não internado por isso não, e mais que o Rubén sofre de enxaqueca com vômito (Pesquisadora: aaah) e a neurologista me disse, o que ela mais recomendou foi que eu não colocasse ele no internato, porque toda noite ele tem que tomar um comprimido às 9 (Pesquisadora: mjmm) ...e imagine ele tomar mais disso
- Pesquisadora: ou esqueça
- María: ou esqueça⁷⁸ (entrevista María).

Neste caso, a educação é colocada em primeiro plano como consequência da forte valorização que lhe é atribuída. O esforço que deverá fazer Rubén para assistir à escola está acompanhado do esforço da mãe por continuar cuidando da saúde do seu filho e escolhendo uma alternativa diferente da experiência vivida com o filho anterior.

Durante a entrevista, Florencia é capaz de demonstrar as preocupações do cotidiano das famílias quando os filhos retornam diariamente para casa e quando eles ficam internos durante a semana.

- Florencia: [...] a rotina que a gente se preocupa que quando eles (os filhos) chegam, que esteja organizado para que ela faça o dever de casa adequadamente
- Pesquisadora: e antes não existia isso
- Florencia: não né, não existia, porque depois que eles chegam da aula eles têm que se dedicar a isso, então procuro fazer todas as minhas coisas de manhã e dê tempo para eles à tarde⁷⁹ (entrevista Florencia).

⁷⁸ María: que una está preocupada todo el día po

Investigadora: mjm, es la preocupación más que todo entonces

María: ¡sí po! porque los trayectos, el camino, usted ve como está el camino

Investigadora: pero él va a estar en el internado ¿cierto?

María: no

Investigadora: ¡ah! Él ¿Cómo lo va a hacer entonces?

María: él va a viajar todos los días

Investigadora: va a viajar todos los días (con tono de sorpresa)

María: sí

Investigadora: en la micro deee, de las micros que pasan

María: del recorrido

Investigadora: mmmmm (con tono de preocupación)

María: y no internado. Internado, ¡olvídese!

Investigadora: y pal invierno ¿Cómo lo va a hacer?

María: yo ya pasé por eel Juan Carlos (hijo mayor), así que no. Internado por eso no, y más que el Rubén sufre de migraña con vômito (Investigadora: aaah) y la neuróloga me dijo, lo que más me recomendaba que no lo pusiera internado, porque él todas las noches tiene que tomarse una pastilla a las 9 (Investigadora: mjmm) ...y póngale que se tome más de eso

Investigadora: o que se le olvide

María: o se le olvide.

⁷⁹ Florencia: [...] la rutina que una preocuparse que cuando ellos lleguen, que este ordenado pa que ella hagan sus tareas como corresponde

Já no caso do internamento de Antonia, a preocupação é constante, pois elas ficam sem se ver presencialmente por cinco dias.

eh, pra mim a preocupação é de todos os dias [...] a preocupação é do dia a dia né. Para conhecer o seu bem-estar. Estejam eles bem ou não, caso aconteça algo com eles ou não, acho que esse é o pensamento diário que existe latente⁸⁰ (entrevista Antonia).

Os primos se reúnem na casa da Dalila... um deles disse que quando a avó teve que viajar deixou tudo a cargo daquele neto (15 anos) e ele diz que a avó pode ir tranquila porque ele cuida das galinhas, dos frangos e dos cachorros, coisa que seus primos mais velhos não seriam capazes de fazer. [...] Falam das notas que tiraram no ano e dos prêmios que receberam (prêmio salesiano, tênis de mesa, de notas) e Dalila lembra das dores de cabeça e das vergonhas que passou nas reuniões de pais quando o filho no começo do ano tinha notas muito ruins e disseram-lhe que se continuasse assim poderia repetir (o ano escolar). [...] Eles gostam muito de estar no campo; o primo diz que ficaria mais com a avó, mas não pode por causa dos estudos em Talca e também pelas atividades esportivas que pratica.⁸¹ (registro de diário de campo).

Existe o desejo, por parte das crianças, de permanecer mais tempo dentro da localidade, mas já é uma realidade assumida por eles o fato de não poder estar perto da família por ter que estudar longe do lar. A educação está incidindo nos vínculos familiares das crianças desta localidade, o funcionamento familiar muda completamente, de forma a incorporar dinâmicas distintas durante a semana e aos finais de semana, férias de inverno ou verão.

Quando as mães estavam em idade escolar, a realidade das famílias era completamente diferente a como é na atualidade. Elas comentam que não era tanto o apoio que elas encontravam nos pais delas, sobretudo reconhecendo que o nível educativo das pessoas antigas muitas vezes era inexistente.

Investigadora: y que antes no existía eso

Florencia: no po, no existía, porque después que ellos llegan de horas de clases, se tienen que dedicar a ella, tonces tratar de uno de hacer todas sus cosas en la mañana y en la tarde darles tiempo a ellos.

⁸⁰ eh, para mi la preocupación es de todos los días [...] la preocupación de todos los días po. De saber el bienestar de ellos. Caso están bien o no, caso les pasa algo o no les pasa, ese yo creo que es el pensamiento de todos los días que está ahí uno latente.

⁸¹ En la casa de Dalila se juntan primos... uno de ellos decía que cuando la abuela tenía que viajar, ella dejaba todo a cargo de ese nieto (15 años) y él dice que la abuela puede ir tranquila porque él se encarga de las gallinas, los pollos y los perros, cosa que sus primos mayores no serían capaz de hacer. [...] Hablan de las notas que sacaron durante el año y de los premios que recibieron (premio salesiano, tenis de mesa, por notas) y Dalila recuerda los dolores de cabeza y vergüenzas que pasó en las reuniones de apoderados cuando su hijo a comienzo de año tenía muy malas notas y le decían que si seguía así podría repetir. [...] Les gusta mucho estar en el campo; el primo dice que él se quedaría más con la abuelita, pero no puede por los estudios en Talca y también por las actividades deportivas que realiza.

- Florencia: Eu acho que antes... bom, estou falando, não era tanto o papel que acontecia na família porque antes eeeh, tinha pouco apoio na família, ensinando os filhos por causa da capacidade de estudo que eles também tinham, o nível de estudo era muito baixo, então o papel que desempenhavam era o justo e necessário para sua capacidade de nos ensinar
- Amapola: para nos ensinar, sim né
- Florencia: Eu acho que a... o papel deles era se preocupar que fizéssemos a lição de casa, o trabalho... que fossemos todos os dias para a escola (Amapola: limpos...), cumprir com os dias da semana escolar, eu acho, porque esse foi o papel que eles desempenharam antes
- Dalila: sim, porque os meus pais não sabiam ler nem escrever meus pais, e eles a única coisa que sabiam dizer era “acordem, têm que ir para aula” e nada mais né se eles não era...
- Florencia: era como cumprir... cumprir ordens ou cumprir horários de...
- Amapola: nós também né, minha mãe e meu pai não sabiam, mas nós, irmãos, apoiávamos um ao outro
- Pesquisadora: entre os irmãos...
- Amapola: sim, (Esperanza: os mais velhos) os mais velhos ensinaram, os mais velhos me ensinaram.⁸² (roda de conversa com as mães).

Os cuidados dos pais eram relativos ao cumprimento de horários, responsabilidades e higiene, mas questões educativas eram solucionadas entre pares, uma vez que eram os próprios irmãos(as) mais velhos(as) os que ajudavam, apoiavam e velavam pelas aprendizagens dos mais novos. Talvez por isso as mães participantes da pesquisa valorizam o processo de educação e são tão preocupadas em oferecer apoio aos seus filhos. Isto é um dos muitos aspectos nos quais elas querem que seus filhos sejam/tenham mais do que elas. As mães oferecem apoio incondicional para que seus filhos possam surgir, embora pelo estilo de criação que elas mesmas receberam de pequenas, as estratégias as vezes poderiam incluir a obrigação de fazer as coisas.

- Florencia: apoiando eles no sentido de mãe filha, eeemm

⁸² Florencia: yo creo que ant...weno, yo estoy hablando, no era tanto el papel que ocurría en la familia porque antes eeeh, había poco apoyo en la familia, enseñarlos a los niños porque la capacidad de estudio que ellos también tenían, el nivel de estudio, era muy poca, entonces el papel que ellos hacían era lo justo y lo necesario que ellos tenían a sus capacidades de enseñarlos

Amapola: de enseñarlos, si po

Florencia: yo creo que la... el papel de ellos era preocuparse que hiciéramos las tareas, trabajos... que fuéramos todos los días a la escuela (Amapola: limpios...), cumplir con los días de la semana del colegio pienso yo, porque ese era el papel que ellos hacían antes

Dalila: si, porque mis papás no sabían ni leer ni escribir mis padres y ellos lo único que sabía decir era “ya levántense tienen que ir a clases” y nada más po si ellos no era...

Florencia: era como cumplir... cumplir órdenes o cumplir horarios de...

Amapola: nosotros también po, mi mamá y mi papá no sabían pero los apoyábamos los unos con los otros los hermanos

Investigadora: entre los hermanos...

Amapola: si, (Esperanza: los más grandes) los más grandecitos los enseñaban, los más grandes me enseñaban a mí.

- Amapola: isso é o principal, apoiá-los né
- Florencia: apoiá-los, não sei, nas necessidades que eles pedirem (Amapola: conversar) ...assim como eles pedem, procurar tê-lo para que seja mais fácil para eles
- Amapola: conversando com eles e explicando coisas para eles
- Dalila: obrigá-los a fazer o dever de casa, que tenham o dever de casa para entregá-lo (na escola)
- Florencia: que cumpram a ordem, que cumpram a disciplina, acho que esse é o apoio que se tem como mãe
- Pesquisadora: essas são as estratégias que vocês usam, mais para apoiar então
- Florencia: apoiando
- Pesquisadora: mjm. E como essas estratégias influenciam suas vidas em família? O fato de vocês ter que estar sempre apoiando, como influência a todos, por exemplo ao marido, aos outros filhos
- Amapola: bem, não, é que às vezes... no meu caso ele não faz nada porque não sabe ler. Não sabe ler nem escrever, aí estou eu, eu é quem está mais com ela, e ele não, ele não interfere. Claro que se, por exemplo, ela tem horários né, finais de semana, já agora mesmo a Flo, eu cheguei perguntando a na hora, tem lição de casa, filha? Então ele ainda não chegou né, entendeu? Se ela trouxer, ela se prepara para fazer antes de chegar ele e jantamos todos juntos e se não à noite ou quando tiver tempo, mas eu né, porque ele não sabe. Aí a opinião das outras eu não sei
- Dalila: da minha parte, sou eu nada mais que insisto, insisto, insisto, insisto, o pai não diz nem sim nem não, se trazem lição de casa ou não, ele sabe que sou eu quem...
- Amapola: mas o pai ainda apoia sim ah. Eu não posso dizer porque ensino a eles que tenho mais do que ele, mas ele ainda está aí. Ele fala “minha filha eu trabalho, me esforço muito, mas tenho o dinheiro e você tem que se esforçar, se eu não sei, você compreenda a sua mãe” ele diz a ela
- Pesquisadora: como que o pai de repente se apoia mais na mãe também né
- Amapola: sim né, como ele não sabe
- [...]
- Florencia: acredito que na maioria dos casos o que acontece é que a mãe está presente todos os dias. Bom, eu tenho um caso parecido, preocupada da Antonia, que não falte nada a ela, mas eles ainda trabalham, então falta alguma coisa, a gente igual diz, nossa, (Esperanza: eles estão preocupados), sim estão preocupados. Então Pablo (marido) igualmente preocupado de ela
- Dalila: sim né, eles trabalham pra...
- Florencia: ou pergunta: “Antonia, te está faltando alguma coisa? Ou você precisa de alguma coisa?” que ele diz a ela “se falta alguma coisa é porque você não fala ou não deve saber”, porque é o único jeito, porque Pablo está sempre preocupado com ela
- Amapola: igual o trabalho daqui do campo é difícil né, eles chegam cansados (Dalila: do nascer ao pôr do sol)...eles vêm tomar banho e bom eu digo o caso dos pais que sabem ler, tem que ter tempinho para ajudar ao filho, que chegam cansados, maltratados, chegam pra tomar banho e descansar só
- Esperanza: jantar e dormir.⁸³ (roda de conversa com as mães).

⁸³ Florencia: apoyándolos en el sentido de uno como madre hija, eeemm

Amapola: eso es lo principal apoyarlos po

Florencia: apoyarlos, no sé, en las necesidades que ellos pidan (Amapola: conversar) ...así como van pidiendo, tratar de tenérselos para que a ellos se les haga más fácil

Amapola: conversándoles y explicándoles las cosas

Dalila: obligarlos haciendo las tareas, que tengan las tareas hechas para darlas

O papel de mãe, não apenas atenta, mas que também apoia e cuida de toda família, é uma carga que, embora conhecida, é pouco reconhecida. As lavouras pesadas que desempenham os pais fazem com que se gere uma sobrecarga nas tarefas domésticas das mães, as que tentam atender às necessidades educacionais dos seus numa jornada em que as lavouras de dona de casa não param.

Que as pessoas cheguem para fazer companhia é muito valorizado pelas mulheres, sobretudo porque há uma carga de tarefas domésticas em um entorno ainda com tradições antigas machistas. “Dalila às vezes reclama que não ajudam em nada, nem consertam as coisas que se quebram, nem nada⁸⁴” (registro de diário de campo), contudo, agradecem o compartilhar com outros. “Há um sobrinho de Dalila... que um dia veio visitá-la e disse-lhe que ficaria por alguns dias de visita, mas já faz mais de um ano. Que também serve de companhia para ela e que às vezes ajuda ela a fazer algumas coisas.⁸⁵” (registro de diário de campo). Já para os idosos, também é importante esse vínculo. pois além de estar acompanhados, precisam dos cuidados

Florencia: que cumplan ellos orden, que cumplan la disciplina, yo creo que ese es el apoyo que uno tiene como madre

Investigadora: esas son las estrategias que ustedes usan, más en estar apoyando entonces

Florencia: apoyando

Investigadora: mjm. Y ¿De qué forma estas estrategias influyen en sus vidas como familia? El hecho de que ustedes tengan que estar siempre apoyando, como les influye a todos, por ejemplo al esposo, a los otros hijos

Amapola: bueno, no, es que a veces... yo en mi caso él no hace nada porque él no sabe leer. No sabe leer ni escribir, ahí estoy yo, yo es la que estoy con ella no más y él no, no se mete. Claro que si, por ejemplo tiene horarios po, fin de semana, ya ahora mismo la Flo, yo llegué preguntándole al tiro, trae tareas hija? Entonces ya todavía no llega él po, ¿ve? Si trae, se pone al tiro a hacerlas antes que llegue él y tomamos once todos juntos y si no en la noche o cuando tengamos tiempo, pero yo po, porque él no sabe. Ahí la opinión de los demás no sé

Dalila: yo por mi lado soy yo no más que pico, pico pico, pico, el papá no le dice ni si ni no, si traen tareas o no traen tareas, sabe que yo la que...

Amapola: pero igual el papá apoya si ah. Yo no puedo decir porque yo les enseño yo tengo más que él, pero él está igual ahí. El dice “yo hija trabajo, me saco la porquería, pero tengo la plata y usted tiene que esforzarse, si yo no sé, usted igual comprendale a la mamá” le dice

Investigadora: como que el papá de repente se apoya más en la mamá también po

Amapola: si po, como él no sabe

[...]

Florencia: yo creo en la mayoría de los casos pasa eso que es que la mamá yo creo que está todo ahí todos los días. Weno yo tengo un caso parecido, preocupá de la Antonia, que no le falte nada, pero igual ellos trabajan entonces le falta algo uno igual dice, chuta, (Esperanza: están preocupados), si están preocupados. Tonces Pablo (espos) igual preocupado de ella

Dalila: si po, ellos trabajan paa...

Florencia: o le pregunta, “Antonia, ¿te falta algo? ¿O necesitay algo?” que él le dice “si te falta algo es porque tu no dices o no debes saber”, porque es la única manera, porque el Pablo esta siempre preocupado de ella

Amapola: igual el trabajo de aquí del campo es pesado po, llegan cansados (Dalila: de sol a sol) ...llegan a bañarse y bueno yo digo el caso de los papás que saben leer, hay que darse el tiempesito de ayudar al hijo, que llegan cansados, maltratados, llegan a bañarse y descansar no más po

Esperanza: tomar once y dormir.

⁸⁴ la Dalila a veces se queja de que no la ayudan en nada, ni arreglando las cosas que se descomponen, ni nada.

⁸⁵ Hay un sobrino de Dalila ...que un día llegó de visita y le dijo que estaría un par de días de visita, pero ya lleva más de un año. Que igual a ella le sirve de compañía y que a veces le ayuda a hacer algunas cosas.

dos mais jovens, [...] “visitando a casa da avó Jacinta (mãe dos Lara), a casa está cheia de netos, mas quase todos são grandes e estudam em Talca [...] eles se revezam para dormir no quarto da vovó e fazer-lhe companhia (logo que ela ficou viúva)⁸⁶.” (registro de diário de campo).

5.3 Significações sobre a escola no campo

Para Dalila, a função principal da educação é: “aprender! Aprender muitas coisas, aprender estudar, aprender conhecer as palavras, ooh, muitas coisas a gente aprende com o colégio⁸⁷” (entrevista Dalila). Memox, seu filho, corrobora com ela em que o fundamental é a aprendizagem, mas destaca também a parte lúdica: [...] “aprendo coisas novas, brinco com meus amigos, além estudo⁸⁸” (roda de conversa com crianças).

Para Amapola, a escola desempenha um papel fundamental na vida das pessoas: “sem escola, não podemos dar tudo às crianças, alguns de nós sabem um pouco mais, outros sabem um pouco menos⁸⁹” (entrevista Amapola).

María entrega uma opinião fundada no apoio que significa a escola nas comunidades rurais, onde a escola significa uma importante gestora de instâncias sociais [...] “sempre falei que a escola é como se fosse a luz da comunidade! (aumentando um pouco o tom de voz), porque organização, qualquer coisa eeh pode ser feito na escola ou um projeto, ou em coisas institucionais. Qualquer coisa de apoio né⁹⁰” (entrevista María).

Amapola reconhece que a educação mudou nos últimos anos e que eles, com um baixo nível educacional, não são capazes de substituir a educação formal a que as crianças de hoje têm acesso, mas são gratos por terem tido a oportunidade de receber educação na época: “se não tivéssemos tido estudos não saberíamos (pesquisadora: mjm) ... e como dar educação aos filhos depois⁹¹” (entrevista Amapola).

⁸⁶ [...] de visita a la casa de la abuela Jacinta (mamá de los Lara) la casa está llena de nietos, pero casi todos ya son grandes y estudian en Talca [...] ellos se turnan para dormir en la pieza de la abuelita y hacerle compañía (luego de que ella quedó viuda).

⁸⁷ ¡aprender! Aprender muchas cosas, aprender a estudiar, aprender a conocer las palabras, ooh, muchas cosas uno aprende con el colegio

⁸⁸ [...] aprendo cosas nuevas, juego con mis amigos, además estudio

⁸⁹ sin colegio, todo no podemos darle nosotros a los niños, algunos sabemos un poco más, otros saen un poco menos.

⁹⁰ [...] yo siempre he dicho que la escuela es como se llama ¡la luz de la comunidad! (elevando un poco el tono de voz), porque organización, cualquier cosa eeh se puede hacer en la escuela o proyecto, o cosas de instituciones. Cualquier cosa de apoyo po.

⁹¹ si no hubiéramos tenido estudios tampoco hubiéramos sabido (Investigadora: mjm)... y cómo le damos enseñanza a los hijos después.

Dalila fica um pouco confusa no começo, é difícil identificar a função que ela significaria como principal da escola, mas logo faz uma rápida associação diretamente com a professora da escola.

- Dalila: a profe nos ajuda em tudo né, está em todas conosco a profe. A profe ajuda, a profe vai nas casa que precisamos, ou nós também ajudamos à profe [...]
- Pesquisadora: ahh, é mais com a professora.
- Dalila: sim, mais com a professora. Nós ajudamos à professora porque ela é muito difícil que chegue aqui também onde nós vivemos, pra que ensine aos nossos filhos.
- Pesquisadora: e ela vem todos os dias?
- Dalila: ela viaja todos os dias de Talca até aqui em Toconey.
- Pesquisadora: aaaah (Dalila: às vezes...) não fica ne escola.
- Dalila: às vezes! Porqueee, [...] eu consegui uma caminha para que ela ficasse aqui. Mas é muito difícil porque, às vezes, os trens se quebram. Às vezes ela tem que pedir carona e ir embora de caminhão.⁹² (entrevista Dalila).

Para ela, a face visível da escola é sempre a professora; ela é quem tem contato com as famílias e é quem se preocupa com os filhos na escola. Na fala de Dalila, aparece um reconhecimento e uma gratidão pelo esforço que a professora faz todos os dias para dar aula para as crianças, o que, sem dúvida, gera um ambiente de respeito pelo outro. Sua fala também revela as condições de trabalho da docência nas escolas no campo, tendo a professora que buscar alternativas às dificuldades geradas pela distância, pela ausência de suporte governamental na mobilidade ou na sua estadia na localidade.

Na fala de Esperanza, aparece uma responsabilidade paralela entre família e escola: [...] “o colégio ajuda, mas a gente também tem uma parte muito importante entre a educação dos seus filhos né⁹³” (entrevista Esperanza). Logo, ela realiza duas apreciações diferentes da escola no campo. Em primeiro lugar, destacando-a como um elemento muito importante ao interior das comunidades rurais, não só pela movimentação que gera uma escola no setor, mas também trazendo a escola como uma ponte entre os habitantes do lugar e entidades formais encarregadas de assuntos sociais de comunidades rurais:

⁹² Dalila: la profe que nos ayuda en todo po, está en todas la profe con nosotros. La profe los ayuda, la profe va en las casa que necesitamos, o nosotros también ayudamos a la profe [...]

Investigadora: ahh, es más con la profesora.

Dalila: sí, más con la profesora. Nosotros ayudamos a la profesora porque para ella es muy difícil que llegue aquí también donde nosotros vivimos, pa que le enseñe a nuestros hijos

Investigadora: ¿y ella viene todos los días?

Dalila: ella viaja todos los días de Talca aquí a Toconey

Investigadora: aaaah (Dalila: a veces...) no se queda en la escuela

Dalila: ¡a veces! Porqueee, [...] yo le conseguí una camita para que ella se quedara aquí. Pero es muy difícil porque a veces los trenes quedan en pana. A veces ella tiene que hacer dedo e irse en camión.

⁹³ [...] el colegio ayuda pero uno también tiene una parte muy importante entre la educación de sus niños po

Eh, dão vida a, os colégios a, aos setores, esse, esse colégio, por exemplo, agora fechou, mas na realidade é porque não tinha matrícula (Pesquisadora: sim), mas dão vida, eh são também um apoio para a gente, [...] e eles são os que, no fundo vão vendo muitas coisas e derivando eh, os problemas que possa ter uma família né. Porque são uma ponte, o colégio com as demais instituições municipais, já seja assistente social, psicóloga, ajuda, ajuda à gente que precisa [...] ⁹⁴ (entrevista Esperanza).

O segundo apontamento tem a ver com sua relação com a escola, assim como Dalila, incorporando a função da professora: [...] “na parte da educação do meu menino, e eu grata por esse colégio, embora seja um colégio pequenininho, onde fala com a professora, muito acolhedora, eeh, tudo impecável. ⁹⁵” (entrevista Esperanza).

Quando perguntada sobre as diferenças percebidas entre a escola no campo e na cidade, Esperanza, depois de um tempo em silêncio, chega à conclusão de que um ponto relevante, com vantagem para a escola urbana é: “Que um professor transmite para todos o mesmo, [...] têm ma, têm mais ferramentas para fazer suas tarefas, têm mais tecnologia, tudo né! Têm tudo mais na mão que no campo ⁹⁶” (entrevista Esperanza).

Em contraparte, Amapola destaca os valores e a tranquilidade da escola no campo contrária à sua opinião sobre a escola da cidade: “bom, sempre teve uma educação muito boa aqui né (Pesquisadora: mjm), sem críticas, sem bullying, nada disso, aqui não, não teve né ⁹⁷”. (entrevista Amapola); e reflete seu forte desejo de que sua filha possa encontrar na escola da cidade um ambiente semelhante ao que ela tinha na escola rural: “Então para mim é como se fosse tranquilidade, que minha filha estivesse, como ela foi pra lá ⁹⁸”. (entrevista Amapola).

Para as crianças, a pergunta foi alusiva às atividades que elas gostam da escola na cidade e que não tinham na escola no campo.

[...]
- Flo: as oficinas

⁹⁴ Eh, le dan vida la, los colegios la, a los sectores, este, este colegio, por ejemplo, ahora se cerró, pero en realidad es porque no había matrícula (Investigadora: sí), pero le dan vida, eh son también un apoyo para uno, [...] y ellos son los que, en el fondo van viendo muchas cosas y derivando eh, los problemas que pueda tener una familia po. Porque son un puente el colegio con las demás instituciones municipales, ya sea asistente social, psicóloga, ayuda, ayuda a la gente que necesita [...]

⁹⁵ [...] en la parte de educación de mi niñito, y yo agradecida de este colegio, aunque sea un colegio chiquitito, donde habla con la profesora, muy acogedora, eeh, todo impeque.

⁹⁶ Que un profesor transmite para todos lo mismo, [...] tienen má, tienen más herramientas para hacer sus tareas, tienen más tecnología, ¡todo po! tienen todo más a mano que en el campo

⁹⁷ bueno, siempre tuvo muy buena educación aquí po (Investigadora: mjm), nada de críticas, nada de bullying, nada de eso, aquí no, no tuvo po.

⁹⁸ Entonces pa mi es como que fuera tranquilidad, que mi hija estuviera, como ella se fue pa allá.

- Antonia: sim, eu na escola tenho oficinas
- Memox: eu também
- Antonia: tenho... (shiii, faz calar o Max que se intromete na conversa)
- Memox: tenho oficinas de ping-pong
- Antonia: eu tenho, há oficinas de artes marciais, eeh, futebol feminino, há de karatê, tem de tudo isso.
- Pesquisadora: aaah e no de vocês também (olhando para Flo e Suzuki)
- Flo: são outras oficinas
- Pesquisadora: aaah, são outras oficinas (Flo assente com a cabeça)
- Antonia: música! hahahaha
- Memox: tem oficina de karatê? (perguntando para Antonia) aaah eu quero ir (Antonia assente com a cabeça enquanto faz calar novamente Max)⁹⁹ (roda de conversa com crianças)

Max (4 anos) é o irmão mais novo de Antonia. A pesquisadora não demonstrou preocupação de que estivesse na roda de conversa, porém, Antonia mostrava-se um tanto preocupada com que a voz dele chegasse aparecer no áudio, motivo pelo qual chamava sua atenção para ele ficar calado. Nas falas, é possível observar o interesse das crianças por adquirir habilidades além das básicas lecionadas nas escolas. Quanto à preferência do local de estudo, a maioria das crianças manifestaram que gostariam de estudar no campo, com exceção de Antonia, que fundamentou seu discurso em uma qualidade superior da escola da cidade.

- Antonia: eu escolho, eu escolho, shiiii! (novamente manda o Max se manter em silêncio) eu escolho mais a cidade, porque às vezes há melhor ensinamento que no campo.
- Pesquisadora: aaah já.
- Antonia: ... no campo por exem... eu adoro o campo, mas ensinam o básico só e na cidade explicam muito melhor que em outras partes.
- Pesquisadora: é mais completo?
- Antonia: sim.¹⁰⁰ (roda de conversa com crianças).

⁹⁹ [...]

Flo: los talleres

Antonia: sí, yo en la escuela tengo talleres

Memox: yo también

Antonia: tengo... (shuu, hace callar a Max que se mete en la conversa)

Memox: tengo talleres de ping-pong

Antonia: yo tengo, hay talleres de artes marciales, eeh, fútbol femenino, hay de karate, hay de todo eso

Investigadora: aaah y en el de ustedes también (mirando a Flo y Suzuki)

Flo: son otros talleres

Investigadora: aaah, son otros talleres (Flo asiente con la cabeza)

Antonia: ¡música! Jajajaja

Memox: ¿hay taller de karate? (preguntándole a Antonia) aaah yo quiero ir

(Antonia asiente con la cabeza mientras hace callar nuevamente a Max)

¹⁰⁰ Antonia: yo elijo, yo elijo, ¡shuuuuu! (nuevamente hace callar a Max) yo elijo más la ciudad, porque a veces hay mejor enseñanza que en el campo.

Investigadora: aaah ya.

Subindo à casa de Dalila, Esteban (marido) pergunta a Mário (neto) se é verdade que ele quer estudar no campo e ele diz que sim, quando lhe perguntam porquê? Ele responde “para passar mais tempo com vocês, né!” e o Memox diz “Não!” Dalila o repreende e Memox diz que não é por isso, é porque quase não aprendem nada na escola do campo, que ele aprendeu muito pouco e quando chegou na outra escola de Pencahue percebeu que estavam ensinando coisas que ele nem sabia; ninguém disse mais nada. Talvez reconheçam isso como uma verdade que nunca ouviram do filho.¹⁰¹ (registro de diário de campo).

Na fala do Mario, sendo uma criança pequena ainda, o desejo de estudar no campo está ligado com a vontade de estar próximo dos avós, mas Memox tendo a vivência da educação no campo realiza a apreciação desde o ponto de vista da qualidade. Nesta mesma linha, mas desde a visão de mãe, María reconhece que a educação não é tão flexível na cidade em relação ao que eles estão acostumados no campo.

- María: que aqui lhe deram muitas possibilidades né
- Pesquisadora: mjm
- María: e por outro lado, em Pencahue... é uma opção e a nota que tirou, tirou né
- Pesquisadora: tem mais crianças na escola também
- Maria: claro! E aqui não, porque a professora dá uma chance para ele, ou então a segunda chance. Por isso ela sempre dizia a ele, a vida lá fora muda, aqui eles estão mimados
- Pesquisadora: por serem poucos né, ela tem mais tempo para se dedicar às crianças
- Maria: sim né!
- Pesquisadora: aaah, entendi¹⁰² (entrevista María).

Antonia: ... en el campo por ejem... a mi me encanta el campo, pero enseñan lo básico nomas y en la ciudad explican mucho mejor que en otras partes.

Investigadora: ¿es más completo?

Antonia: sí.

¹⁰¹ Subiendo a la casa de la Dalila, el Esteban (esposo) le pregunta al Mario (nieto) si es verdad que él se quiere ir a estudiar al campo y dice que sí, cuando le preguntan ¿por qué? Él responde “para estar más tiempo con ustedes ¡po!” y el Memox dice “Nooo!” Dalila lo increpa y Memox dice que no es por eso, que es que en la escuela del campo casi no aprenden nada, que él aprendió muy poco y cuando llegó a la otra escuela de Pencahue se dio cuenta que estaban enseñando cosas que él ni sabía; nadie dijo más nada. Tal vez reconocen eso como una verdad que nunca habían escuchado de su hijo.

¹⁰² María: que aquí le daban hartas posibilidades po

Investigadora: mjm

María: y en cambio en Pencahue... es una opción y si se la sacó, se la sacó po

Investigadora: son más niños también en la escuela

María: ¡claro! Y aquí no, porque la profe le da una oportunidad, o después la segunda oportunidad ya. Por eso ella siempre le decía, afuera cambian la vida, aquí están regalones

Investigadora: porque son poquitos po, ella tiene más tiempo para dedicarle a los niños

María: ¡sí po!

Investigadora: aaah, entendí

No caso das crianças, quando perguntadas sobre coisas boas e ruins, Memox faz uma observação rápida com a qual todas concordaram: as coisas ruins? [...]que há poucas crianças e as coisas boas, brincar com teus amigos, morar onde... na tua casa, perto de tua casa¹⁰³ (roda de conversa com crianças). Por outra parte, no caso da mesma pergunta em relação à cidade, a conversa foi a seguinte:

- Pesquisadora: e quais são as coisas boas e ruins de estudar na cidade?
- Antonia: eeh, as coisas boas de estudar na cidade, que é muito melhor a aprendizagem...
- Flo: (interrompendo)... e as coisas ruins...
- Antonia: e as ruins que há muita delinquência.
- Flo: sim, e há muitaaa violência.
- Pesquisadora: nos colégios da cidade...
- Flo: sim.¹⁰⁴ (roda de conversa com crianças).

Enquanto passa algum tempo, conversando Bruno (primo mais velho de Memox) começa a aconselhar Memox sobre o internato no que vai ingressar, pois apesar de serem a mesma escola/liceu, tanto as salas como os internatos de ensino básico e médio são completamente separados, na verdade são próximos, mas em terrenos diferentes. Ele diz que está muito mau, por isso decidiu simplesmente sair do internato. Roubam, bebem, carregam facas e até armas, e quase sempre são eles mesmos que desarmam os companheiros e os obrigam a ir embora; ele o aconselha a não dormir tão rápido na primeira noite, para ficar atento aos movimentos dos demais companheiros. Que tenha cuidado com suas coisas porque às vezes roubam as malas quase inteiras e sem nenhuma vergonha, principalmente porque os armários não funcionam, então eles podem abri-los com muita facilidade. Quando Bruno vai procurar o cavalo, Memox fica preocupado e conversa com sua mãe sobre como eles vão fazer para evitar tudo isso. Antes ele queria que lhe comprassem uma bolsa porque não queria carregar a mala dos pais; agora a preocupação deles é que a senha da mala é muito fácil porque compraram sem alterar o número de segurança, podem abrir e tirar as coisas. Dalila diz para ele ter confiança de que não vão abrir sua mala, ela também diz que vai acompanhá-lo para verificar que os armários, as camas e o resto do internato estão em boas condições, caso contrário, ela não vai deixá-lo lá e ir embora, e simplesmente leva ele embora para casa¹⁰⁵. (registro de diário de campo).

¹⁰³ ¿las cosas malas? [...]que hay pocos niños y las cosas buenas, jugay con tus amigos, vivís donde... en tu casa, cerca de tu casa

¹⁰⁴ Investigadora: y ¿cuáles son las cosas buenas y malas de estudiar en la ciudad?
 Antonia: eeh, las cosas buenas de estudiar en la ciudad, que es mucho mejor el aprendizaje...
 Flo: (interrumpiendo)... y las cosas malas...
 Antonia: y las malas que hay mucha delincuencia.
 Flo: sí, y hay muchaa violencia.
 Investigadora: en los colegios de la ciudad...
 Flo: sí.

¹⁰⁵ Mientras pasa un rato, conversando Bruno (primo mayor de Mamox) comienza a aconsejar al Memox por el internado nuevo al que va a entrar, porque a pesar de ser la misma escuela/liceo, tanto las salas, como el internado de básica y media están completamente separados, de hecho, están cerca, pero en terrenos diferentes. Le dice que es muy malo, por eso él decidió salirse del internado nomas. Roban, toman, llevan cuchillos y hasta pistolas y casi siempre son ellos mismos los que desarman a sus compañeros y los obligan a irse; le aconseja no dormir tan rápido

No trecho apresentado, fica em evidência a violência/delinquência da que falam as crianças. Inclusive é possível entrever que os fatos são protagonizados por pares, outras crianças que também moram em localidades rurais e tiveram que sair do lar e estudar internos, longe das suas famílias. Aqui, novamente, podemos apreciar o esforço que fazem as famílias em função da valorização que dão à educação, colocando-a como a melhor oportunidade transformadora ainda sabendo que nem todas as experiências das crianças serão boas.

Finalmente, volta a surgir o tema da qualidade da educação entre as escolas do campo e as da cidade, evidenciando as dificuldades que as crianças têm que enfrentar por terem cursado sua educação em escolas no campo, multisseriadas e unidocentes.

- Flo: porque há menos professores.
- Pesquisadora: porque vocês lá (na cidade) têm um professor por disciplina, ou não?
- Memox: sim.
- Antonia: lá sim.
- [...]
- Antonia: sim, mas aqui no campo tínhamos um para todas as disciplinas.
- Pesquisadora: aaah entendi.
- Memox: nós quando estávamos em 6º, passamos para 7º e não era igual a matéria que passávamos aqui né.
- Flo: nada!
- Memox: era muito mais difícil.
- Antonia: muuuuuuito mais difícil.
- [...]
- Antonia: é que em 7º é tudo mais fácil, de passar de 6º aqui para 7º, não é tão complicado, mas de 7º para 8º é complicado. Sim.
- Pesquisadora: Aaah, já. É porque aqui vocês saem com o que aprenderam aqui né. Os livros são diferentes, tudo é diferente.
- Antonia: Tudo!¹⁰⁶ (roda de conversa com crianças).

la primera noche, para estar atento a los movimientos de los otros compañeros. Que tenga cuidado con sus cosas porque roban los bolsos a veces casi enteros y sin ninguna vergüenza, sobre todo porque los casilleros no sirven, entonces los pueden abrir muy fácil. Cuando Bruno se va a buscar el caballo, Memox se muestra preocupado y conversa con su mamá sobre cómo lo van a hacer para evitar todo eso. Antes él quería que le compraran un bolso porque no quería llevar la maleta de los papás; ahora su preocupación es que la clave de la maleta es muy fácil porque la compraron sin cambiarle el número de seguridad, se la podrán abrir y sacarle sus cosas. Dalila le dice que tenga confianza que no se la van a abrir, además dice que ella lo va a ir a dejar para constatar que los casilleros, camas y el resto del internado estén en buenas condiciones, si no ella no lo deja ahí y se lo lleva a la casa nomás.

¹⁰⁶ Flo: porque hay menos profesores.

Investigadora: porque ustedes allá (en la ciudad) tienen un profesor por ramo ¿o no?

Memox: sí.

Antonia: allá sí.

[...]

Antonia: sí, pero aquí en el campo teníamos uno para todos los ramos

Investigadora: aaah vale.

Memox: nosotros cuando íbamos en 6º, pasamos a 7º y no era igual la materia que pasábamos acá po.

Flo: ¡nada!

Memox: era mucho más difícil.

Passar de um ciclo a outro, quer dizer, de ensino básico para ensino médio, já é um processo capaz de gerar um impacto nas crianças, pois existem novas formas de apresentação de conteúdo, novos professores, dinâmicas e exigências ao interior da sala de aula diferentes e em alguns casos, até nova escola e, com isso, novos colegas. Contudo, no caso das crianças de Toconey, esta mudança é vivida de forma antecipada e ainda com outras características significativas para os meninos, como o fato de estarem em outra cidade e outra moradia, sem a ajuda e/ou orientações que antes poderiam ter de seus pais. A cultura escolar se revela como consequência de discursos oficiais que foram legitimados desde a subjetividade da experiência cotidiana das comunidades. Estas culturas pedagógicas rurais são diferentes das urbanas, uma vez que as condições e os problemas a enfrentar no processo educativo também são diferentes (Mendoza, 2004).

Por outra parte, encontram-se as vivências das mães das crianças, as que em tempos muito diferentes, receberam uma educação que era realizada de forma muito precoce e não era o primordial para as famílias, ora por serem numerosas, ora por priorizar o trabalho.

- Amapola: não, a minha não foi boa não
- Dalila: minha experiência... a minha também não foi boa não, porque estudei até quanto, até 4º, 5º, 6º eee não os pais, não deram mais estudos, meus pais bebiam... era difícil
- Florencia: os anos de antes eram difíceis, não é como agora, não houve tantos benefícios como agora, penso eu
- Dalila: Antes era mais difícil, nós não íamos à escola porque não tínhamos nem o que comer, íamos à escola porque nos davam um prato de comida ou, e depois voltávamos para casa. Não tínhamos sapatos para ir à escola, eu ia de chinelo! Eu não tinha sapatos, tinha que usar aqueles chinelos, esses de borracha
- Esperanza: a família era muito grande [...] e os pais trabalhavam naquela época, as pessoas não eram tão educadas, nas fazendas, tinha os patrões das fazendas, então às vezes os mesmos, os mesmos chefes não queriam que os filhos fossem mais longe do que os filhos deles né, isso também era muito comum antes, não podia ser melhor
- Amapola: mas apesar de tudo que passamos, pobreza e tudo mais, igual nós continuamos, se... como fosse nossos pais nos deram o estudo (Esperanza: dentro do que eles poderiam né) ...falo pelos meus, porque aqui mesmo as meninas sabem, meu pai bebia, batia na minha mãe, minha mãe bebia também, saia para lavar ela, chegou numa hora dessas, mas com muito esforço nos deram estudo igual, continuamos em frente igual, acho que não conseguimos o 4º (médio), mas...

Antonia: muucho más difícil.

[...]

Antonia: es que en 7º es todo más fácil, de pasar de 6º aquí a 7º, no es tan complicado, pero de 7º a 8º es complicado. Sí.

Investigadora: Aaah, yaa. Es porque aquí salen ustedes con lo que aprendieron aquí po. los libros son diferentes, todo es diferente.

Antonia: ¡todo!

- Dalila: mas a gente precisa tentar dar o melhor aos filhos, (Esperanza: o melhor)... tanto quanto possível¹⁰⁷. (roda de conversa com as mães).

As participantes trazem várias questões relevantes das suas histórias de vida, em que estavam presentes o álcool, maus tratos, influências de figuras de autoridades (chefes/patrões) que faziam com que a educação não fosse prioridade nas suas vidas. A realidade que as famílias viviam nas zonas rurais do país era de extrema pobreza, onde a escola tornava-se importante por oferecer um prato de comida, e assim as crianças procuravam assistir sem outro interesse maior do que sobreviver. Também lembram do fato das famílias estarem compostas por muitas pessoas, motivo pelo qual se viam na obrigação de realizar outras atividades de acordo com a idade de cada membro da família.

- Pesquisadora: E aí, como eram as oportunidades educacionais quando vocês tinham a idade dos seus filhos?

- Esperanza: foram poucas, porque antes para... eu por exemplo, no meu caso pessoal, eu fiz a prova (vestibular), mas não ganhava nada fazendo a PSU (prova de seleção universitária) naqueles anos, se meus pais não tivessem recursos para eu continuar estudando, não é como agora que tem bolsa, tem muita ajuda (Florença: sim, tem bastante benefício)... antes eram muito poucos os que iam para a universidade, não como agora, então tinha que ver até onde os pais poderiam te ajudar, porque se eles te ajudassem, tinha outro irmão que eu não poderia estudar

- Amapola: sim né

- Florença: e suas famílias, a maioria das famílias eram grandes né

- Esperanza: eram numerosos, então os mais velhos cuidavam dos mais novos e assim foram progredindo, muitos não estudaram para dar oportunidades aos outros irmãos

- Pesquisadora: ahh, eram oportunidades mais limitadas

- Esperanza: claro, mais limitadas e famílias muito numerosas¹⁰⁸. (roda de conversa com as mães).

¹⁰⁷ Amapola: no, la mía no fue na buena

Dalila: mi experiencia... la mia no fue na buena tampoco, porque yo estudié hasta cuánto, hasta 4º, 5º, 6º yyy ya los papás no, no los dieron más estudios, mis papás tomaban... era difícil

Florença: los años de antes eran difíciles, no es como ahora, no habían tantos beneficios como ahora pienso yo

Dalila: antes era más difícil, nosotros no íbamos a la escuela porque no teníamos ni siquiera pa comer, íamos a la escuela porque nos daban un platito de comida o, y después nos veníamos a la casa. No teníamos zapatos para ir al colegio, ¡yo ía con ojotas!, no tenía zapatos tenía que ponerme de esas chalas, de estas de goma

Esperanza: la familia era muy numerosa [...] y los padre trabajaban en ese tiempo no era tan educada la gente, en fundos, eran apatronados, entonces tampoco a veces los mismos, los mismos jefes no querían que los hijos llegaran más lejos que los hijos de ellos po, eso también se veía antes, no podía ser mejor

Amapola: pero a pesar de todo lo que pasamos, pobreza y de todo, igual salimos adelante, si lo... como fuera nuestros padres nos daban el estudio (Esperanza: dentro de lo que ellos podían po) ...yo hablo por lo mio, porque aquí mismo las chiquillas saben, mi papá tomaba, le pegaba a mi mamá, mi mamá tomaba también, salía a lavar ella, llegaba a tal hora, pero con harto esfuerzo nos daban el estudio igual, salimos adelante igual algo, no creo que no sacamos el 4º pero...

Dalila: pero uno tiene que tratar de darles a los hijos lo mejor, (Esperanza: lo mejor) ...lo que más pueda.

¹⁰⁸ Investigadora: y ahí ¿Cómo eran las oportunidades educativas cuando ustedes tenían la edad de sus hijos?

Esperanza: eran pocas, porque antes para... yo por ejemplo en mi caso personal yo di la prueba pero no sacaba nada con dar en esos años la PSU si no tenía recursos mis papás para seguir estudiando, no es como ahora que hay

As oportunidades eram limitadas em função da quantidade de filhos na família, fator estreitamente ligada com a condição socioeconômica, gerando um círculo: famílias numerosas e com poucos recursos financeiros, com menos possibilidades de estudar (pela ausência de educação pública e por ter que ajudar em tarefas domésticas e/ou criação de outros), o que gerava menos possibilidades de mobilidade social e quebrar os paradigmas que se tinham no campo. No momento da pesquisa, o que as mães expressaram como desejo para os seus filhos é que sejam capazes de ter oportunidades que elas não tiveram; para pessoas em contextos rurais, as oportunidades educativas são as que brindam essa garantia de poder mudar o rumo das suas vidas. Então, quando as famílias falam do “ser outro” elas referem-se a esse jovem híbrido mencionado antes no texto, capaz de se desenvolver no meio urbano, aproveitando as possibilidades que a cidade oferece, ao mesmo tempo que se mantém as raízes e valores inculcados no rural.

Nesta categoria não podemos omitir um tema relevante que é recorrente na literatura sobre as escolas do campo, o fechamento das escolas. Nos relatos das famílias umas das questões que apareceu em relação à escola do campo é exatamente a preocupação com seu fechamento, uma vez que umas das escolas presentes em Toconey, a escola de Las Palmas, iria fechar suas portas.

Dalila comenta que as escolas daqui investiram muito dinheiro para deixá-las super lindas, charmosas, mas não ganham nada porque as crianças têm que ir estudar fora... ela lembra que mal conseguiu chegar até 4° básico e que ela chegou a terminar o 8° quando estava grávida. As escolas estão novinhas. A mesma escola de Las Palmas é nova, compraram tudo novo e querem fechá-la porque só tem uma criança matriculada. Querem manda-lo não sei para onde, Talca, Penciahue, Constitución, mas não querem deixa-lo aqui em Las Palmas (registro de diário de campo).

O tema do fechamento das escolas é algo que não deixa indiferente ninguém na comunidade. O esforço das famílias para garantir educação aos filhos é muito complexo, não requer apenas recursos financeiros, mas também investimento emocional já que, no caso, a

becas, hay harta ayuda (Florencia: si, beneficios hay hartos)... antes eran muy pocos los que iban a la universidad, no como ahora, tonces uno tenía que ver hasta donde los papás podían ayudarle porque si le ayudaban a uno, había otro hermano que no podía estudiar

Amapola: si po

Florencia: y sus familias, la mayoría de las familias eran numerosas po

Esperanza: eran numerosas, entonces los más grandes cuidaban a los más chicos y así se veía como se iba saliendo adelante, muchos no estudiaban por darle las oportunidades a los otros hermanos

Investigadora: ahh, eran oportunidades más limitadas

Esperanza: claro, más limitadas y familias muy numerosas.

saída das crianças deve ser feita ainda cedo. Embora a infraestrutura esteja disponível, o Estado continua obrigando que as famílias busquem alternativas, uma vez que não há recursos humanos para o benefício educacional dos habitantes de localidades isoladas.

María também se lembra da escola de Las Palmas e diz que na verdade já fecharam [...] lá descobri que na escola de Las Palmas tinha internato, com apenas 3 crianças [...] mas a escola fechou. Ela também lamenta que o ginásio da escola ficou novo e se perca. (registro de diário de campo).

Os habitantes da localidade entendem que as políticas educacionais e investimentos para a educação em áreas rurais não estão bem. Se o problema é o dinheiro, então não tem sentido realizar reformas estruturais de uma escola que querem fechar.

A escola Riberas del Maule também aparece nas falas como não tendo um prognóstico de continuidade. “Amapola lembra que daqui a alguns anos a escola Toconey também vai fechar, não é algo confirmado, mas ela vê com lógica e claro! ‘Não há mais crianças’ o que vamos fazer” (registro de diário de campo). Se esse fosse o caso, a localidade de Toconey ficaria com duas escolas em desuso, uma delas com internato remodelado e ginásio novo, mas com as portas fechadas para receber alunos por disposição das autoridades.

Complexo entender o motivo pelo qual os investimentos não foram feitos tomando os resguardos com as crianças, a própria comunidade e considerando as localidades próximas onde certamente existem crianças que poderiam usufruir aquelas instalações para poder receber uma educação em um local próximo dos seus lares, uma vez que os principais argumentos para o fechamento das escolas é o alto investimento em relação às matrículas requeridas.

5.4 Significações sobre relações sociais na comunidade

Quando perguntadas sobre Toconey, María, por exemplo, faz referência à organização e ao apoio existente entre as pessoas que ali moram: “tranquilo, organizado, sim. Eem se tem alguém caído, eles se apoiam uns aos outros. Sim, bem organizado¹⁰⁹” (entrevista María). Emerge em sua fala um sentimento de comunidade. Já no caso de Florencia, na entrevista ela reconhece diferenças com as pessoas, mas que ela menciona como não tão relevantes.

- Florencia: a comunidade que eu moro, boa, de repente tem opiniões diferentes, mas você tem que aceitar, tem que, para mim eu sou minha casa e, e a partir daí, muito pouco o que, o conflito, o que vem depois
- Pesquisadora: com os outros vizinhos

¹⁰⁹ tranquilo, organizado, sí. Eem si hay alguien decaído, se apoyan uno a otro. Sí, bien organizado.

- Florencia: com os outros vizinhos, sim, nada¹¹⁰ (entrevista Florencia).

E por outra parte, na roda de conversa com as mães, foram atribuídos outros qualificativos para as pessoas, associando-os à população rural, como a humildade, a dedicação ao trabalho e aos filhos.

- Pesquisadora: e como vocês descreveriam as pessoas então? que moram aqui em Toconey, na localidade, em geral

- Florencia: sacrificada eu acho

- Dalila: trabalhadora, humilde...tudo isso! Porque todas as pessoas do campo são trabalhadoras e tudo o que trabalham é pelos filhos, para dar aos filhos, estudos e tudo mais aos filhos... com todo o esforço¹¹¹ (roda de conversa com as mães).

Quando a conversa aconteceu a respeito das significações sobre a cidade e o campo, Dalila é sem dúvida a participante que mais nega a cidade. Para ela, pareceu até irritante ter que se referir à vida na urbe; isto pode se corroborar na sua atitude quando consultada pela relação da sua vida com a cidade:

- Pesquisadora: [...] ¿De que forma sua vida se relaciona com a cidade?

- Dalila: aí sim que não gosto ná a cidade não. (mexendo a cabeça em sentido negativo e colocando gesto de amargo desagrado)

- Pesquisadora: hahaha (risos pelos gestos e a ênfase com que se expressa)

- Dalila: pra mim não me dê ná a cidade porque, uuffff! Não, não, não, não, não compartilho ná com a cidade eu.

- Pesquisadora: não gosta.

- Dalila: não gosto! (com rosto de muito desagrado)¹¹² (entrevista Dalila).

Mais à frente, reitera seu desagrado pelo fato de as pessoas se verem obrigadas a sair da comunidade: [...] mas pra mim nãaa, não gosto... ooo, que vão embora pra cidade nem nada,

¹¹⁰ Florencia: la comunidad que yo vivo, buena, de repente hay diferente de opiniones, pero hay que aceptarla, hay que, pa mi yo soy mi casa y, y de ahí, muy poco lo que, el conflicto, lo que haya después

Investigadora: con los otros vecinos

Florencia: con los otros vecinos, sí, nada.

¹¹¹ Investigadora: y ¿Cómo describirían a las personas entonces? que viven aquí en Toconey, en la localidad, en general

Florencia: sacrificada encuentro yo

Dalila: trabajadora, humilde...todo eso! Porque toda la gente del campo es trabajadora y todo lo que trabajan es pa sus hijos, para darle a sus hijos, estudios y todo a sus hijos ... con todo su esfuerzo.

¹¹² Investigadora: [...] ¿De qué forma su vida se relaciona con la ciudad?

Dalila: ahí si que no me gusta ná la ciudad a miii. (moviendo la cabeza en sentido negativo y colocando cara de amargo desagrado)

Investigadora: jajaja (rio por los gestos y el énfasis con que se expresa)

Dalila: a mi no me den ná la ciudad porque ¡uuffff! No, no, no, no, no comparto ná con la ciudad yo.

Investigadora: no te gusta.

Dalila: ¡no me gusta! (con cara de mucho desagrado)

nada¹¹³ (entrevista Dalila). O que se repete novamente: [...] (bem baixinho) não, eu, pra mim não gostaria que eles (seus filhos) estivessem fora, que estivessem do meu lado.¹¹⁴ (entrevista Dalila). Diferentes são as palavras quando ela tem que falar da sua vida no campo: [...] aah, minha vida no campo (olha para cima para pensar e mexer sua mão dando batidas no copo, que faz barulho por conta do seu anel) ... tô feliz no campo, pra mim, eu nasci e criada aqui no campo, vou morrer aqui no campo. E aqui vivo com meus filhos¹¹⁵ (entrevista Dalila). Em muitas das falas, ela faz alusão à vida dela e a dos seus filhos, já que embora eles morem na cidade há algum tempo, ela acredita que o lugar deles é no campo, próximo da família e do lugar onde passaram grande parte da sua vida.

Na roda de conversa com as mães, as falas não são tão distantes das feitas por Dalila na sua entrevista.

- Pesquisadora: [...] Quando falam, por exemplo, Toconey! O que pensam?
- Florencia: paz! Aaahaha
- Dalila: paz, sossego, ooh! Vou chegar no meu campo, ver minhas alfaces, minhas plantas, meu feijão
- Pesquisadora: existe... é uma associação mais feliz
- Dalila: sim, po. tranquilidade
- Esperanza: (ao mesmo tempo) tranquilidade
[...]
- Florencia: entre a cidade e o campo, a diferença. Ehh, acho que tem várias diferenças, na mesma insegurança
- Esperanza: sim né, segurança em campo
- Florencia: você tem segurança no campo, insegurança na cidade, que você não sabe se vai sair e se vai voltar
- Esperanza: que a roubem, que tirem coisas da gente
[...]
- Amapola: ainda não há mal aqui
- Florencia: graças a Deus que não estamos na situação que a cidade está¹¹⁶. (roda de conversa com mães).

¹¹³ [...] pero pa mi nooo, no me gusta... eeeel, que se vayan pa la ciudad ni nada, nada

¹¹⁴ [...] (bien bajito) noo, yo, a mí no me gustaría que ellos (sus hijos) estuvieran afuera, que estuvieran a mi lado.

¹¹⁵ [...] aah, mi vida en el campo (mira hacia arriba para pensar y mueve su mano dando golpes en el vaso, que suena por causa de su anillo) ... toy feliz en el campo, a mí, yo nací y criada aquí en el campo, me moriré aquí en el campo. Y aquí vivo con mis hijos

¹¹⁶ Investigadora: [...] Cuando dicen por ejemplo ¡Toconey! ¿Qué es lo que piensan?

Florencia: ¡paz! Aaajaja

Dalila: paz, tranquilidad, ¡ooh! Voy a llegar a mi campito, a ver mis lechugas, mis plantas, mis porotos

Investigadora: hay... es una asociación más feliz

Dalila: sii po. tranquilidad

Esperanza: (al mismo tiempo) tranquilidad

[...]

Florencia: entre la ciudad y el campo, la diferencia. Ehh, creo que hay varias diferencias, en la misma inseguridad

Esperanza: si po, seguridad en el campo

Neste caso, é possível entender que as características que as mães associam à cidade são a insegurança e a criminalidade, e ao campo, a tranquilidade, a segurança e demais atributos que, para elas, não têm chance de competir para definir um local de moradia e de estudo de seus filhos.

- Pesquisadora: E o que vocês mais gostam de Toconey?
- Dalila: tudo né! (todas: tudo! Rindo)...olha, eu gosto de colher amoras, ir procurar pêssegos, eu ando, os passarinhos cantam, buu! ...eeh, conversar com as pessoas que você gosta
- Amapola: tudo, porque é uma localidade tranquila. Não há pessoas más aqui. Todos nós os conhecemos, todas as pessoas se apoiam uns aos outros. Sim
- Florencia: Acho que vou destacar um pouco o que eu acho de Toconey, em contraste com o fato de que de repente, como em todos os lugares, há diferenças entre famílias ou opiniões diferentes, mas quando há necessidade, algo acontece, estão todos juntos (Amapola: estão todos unidos), estão todos unidos. Já está acontecendo, sei lá, um vizinho que está pegando fogo, não demora nada para estar todos ali, independente se já tiveram discussões antes, opiniões diferentes, (Dalila: sim, todo mundo se ajuda) eu acho que aí estão os primeiros
- Amapola: o mesmo se tem alguém gravemente doente (Florencia: também) ...também, estão aí
- Pesquisadora: E o que vocês menos gostam?... (elas se olham) ...é mais difícil aí
- Esperanza: a mobilização, os caminhos
- Dalila: os caminhões (da exploração florestal)
- Pesquisadora: os caminhões?
- Dalila: sim, deixam a estrada muito ruim, a gente tem que sair com doente, o paciente chega mais doente ainda, a ambulância vem buscar paciente, as estradas são piores, né, tudo
- Esperanza: talvez ter mais mobilização porque uma vez por dia só que tem ônibus
- Dalila: e é isso só
- Esperanza: mas ainda temos melhor do que antes
 - Dalila: sim...antes a gente não tinha né
- Pesquisadora: é isso o que menos gostam
- Dalila: sim¹¹⁷ (roda de conversa com as mães).

Florencia: usted tiene seguridad en el campo, inseguridad en el pueblo, que no se sabe si usted va a salir y va a volver

Esperanza: que la asalten, que le quiten las cosas

[...]

Amapola: no hay maldad aquí todavía

Florencia: gracias a dios que no estamos en la situación que está la ciudad o el pueblo.

¹¹⁷ Investigadora: y ¿Qué es lo que más les gusta de Toconey?

Dalila: ¡todo po! (todas: ¡todo! Entre risas) ...mire, me gusta sacar mora, ir a buscar duraznos, camino, los pajaritos cantan, ¡buu! ...eeh, conversar con la gente que usted quiere

Amapola: todo, porque es un pueblo tranquilo. Aquí no hay ni una gente mala. Todos los conocemos, toda la gente se apoyan unos con otros. Si

Florencia: yo creo que voy a resaltar un poco, lo que yo encuentro de Toconey, a diferencia de que de repente como en todas partes hay como diferencias de una familia o opiniones diferentes, pero en el momento que hay una necesidad, ocurra algo, están todo juntos (Amapola: están todos unidos), están todos unidos. Ya pasa, no sé, un

Ao longo das entrevistas e da conversa em grupo, elas expressam uma visão tão positiva da comunidade que, até para reconhecer que ausências para uma vida mais confortável, como melhores vias de acesso à localidade ou melhorias nos meios de transporte, elas recorrem à descrição comparativa com tempos ainda mais escassos, sinalizando que o estado em que se encontram agora é melhor que antes.

Voltando às apreciações pessoais, o caso de Esperanza é diferente, pois sua família originalmente não tinha relação com Toconey, ela chegou por trabalho, e embora more há mais de 20 anos no lugar, ela de certa forma nega qualquer vínculo com o lugar, além do empregatício:

(5 segundos de silêncio) mmmj (dando um sorriso) é que eu vida no campo, como que eu aqui trabalho, [...] eh, minha casa é, eh, tem todas as necessidades que tem uma pessoa na cidade né, em comparação pode ser com o resto de minha comunidade (Pesquisadora: aah). [...] sim então não tenho o problema que pode ser que tenham as demais mães¹¹⁸ (entrevista Esperanza).

Logo, quando perguntada pela comunidade, ela fala desde uma postura alheia, mas ao mesmo tempo possessiva, usando termos como por exemplo “minha comunidade” ou “minha gente”.

- Pesquisadora: mjm. E como descreveria à comunidade na qual você mora?
- Esperanza: minha comunidade é, é uma comunidade deee, muito boa, muito boa minha gente, são muito sacrificados, [...] muito acolhedores. Eu já sinto eles como parte minha porque levo 22 anos trabalhando aqui. Cheguei novinha!

vecino que se está quemando, se demoran pero nada en estar todos, independiente que haigan tenido discusiones antes, opiniones diferentes, (Dalila: si, todos se ayudan) yo creo que ahí están los primeros

Amapola: igual si hay alguien enfermo grave (Florenia: también) ...también, están ahí

Investigadora: ¿Y qué es lo que menos les gusta?... (ellas se miran) ...ahí es más difícil

Esperanza: la movilización, los caminos

Dalila: los camiones

Investigadora: ¿los camiones?

Dalila: sii, que dejan el camino pa la historia, tenemos que salir con enfermo, el enfermo llega más enfermo de lo que está, la ambulancia viene a buscar a un enfermo, los caminos están peores, eee, todo

Esperanza: a lo mejor tener más movilización porque igual una pura vez al día que hay bus

Dalila: y eso nomas

Esperanza: pero igual tenemos mejor que antes

Dalila: sii... antes no teníamos po

Investigadora: eso es lo que menos les gusta

Dalila: sii.

¹¹⁸ (5 segundos de silencio) mmmj (dando una sonrisa) es que yo vida en el campo, como que yo acá trabajo, [...] eh, mi casa es, eh, tiene todas las necesidades que tiene una persona en la ciudad po, en comparación a lo mejor con el resto de mi comunidad (Investigadora: aah). [...] sí entonces no tengo el problema a lo mejor de las demás mamás

- Pesquisadora: sim né.
- Esperanza: sim, então dei minha vida toda aqui, eu sou mais de aqui de Palmas, que eu sou Pencahuina (Pesquisadora: aham), então me sinto muito parte de minha gente e se eu acho que os anos tem se passado voando e acho que vim para um muito bom lugar para trabalhar. Tô muito conforme com minha comunidade¹¹⁹ (entrevista Esperanza).

Pelo motivo de se encontrar na comunidade por motivos laborais, Esperanza tem mais contato e aceitação com questões urbanas; para ela a relação rural-urbano é inseparável pois seu trabalho no posto de saúde rural depende diretamente da central urbana.

- Esperanza: eh, bom a cidade quando saio fazer compras, quando vou em reuniões administrativas com a chefia, porque eu, todas as reuniões tenho que ir à central (Pesquisadora: mjm), minhas chefaturas estão todas na cidade então eu aqui estou, vou entregar informação, pedir medicamentos, stock de tudo o que preciso dentro do meu local de trabalho.
- Pesquisadora: aí isso seria em Pencahue ou em Talca?
- Esperanza: em Pencahue, em Pencahue.
- Pesquisadora: aaah, já.
- Esperanza: e para Talca vou comprar, ver as coisas das crianças, tudo o que é a vestimenta, todas essas coisas tenho que comprá-las na cidade¹²⁰ (entrevista).

Pelo fato de ter essa perspectiva diferente da relação rural-urbano, ela parece olhar desde outro ponto de vista as possibilidades que as crianças podem ter fora do campo, deixando um pouco de lado o sentimento de apego com Toconey, tentando trazer um relato não tão idealizado do contexto rural e falando desde uma postura alinhada com a falta de recursos, sobretudo na área educacional: “Igual as crianças são muito postergadas no campo, porque apenas agora aqui

¹¹⁹ Investigadora: mjm. Y ¿Cómo describiría a la comunidad en la cual usted vive?

Esperanza: mi comunidad es, es una comunidad deee, muy buena, muy buena mi gente, son muy sacrificadas, [...] muy acogedores. Yo ya los siento parte mía porque llevo 22 años trabajando acá. ¡Llegué jovencita!

Investigadora: si po.

Esperanza: sí, entonces he dado toda mi vida aquí, yo soy más de aquí de Palmas, que yo soy Pencahuina (Investigadora: aham), tonces me siento muy parte de mi gente y si yo hayo que los años que han pasado volando y creo que me vine a un muy buen lugar a trabajar. Toy muy conforme con mi comunidad

¹²⁰ Esperanza: eh, bueno la ciudad cuando salgo a hacer las compras, cuando voy a reuniones administrativas a la jefatura, porque yo todas las reuniones tengo que ir a la central (Investigadora: mjm) mis jefaturas están todas en la ciudad entonces yo acá estoy, voy una vez al mes o dos veces al mes tengo bajada, voy a hacer las compras, voy a entregar información, a pedir medicamentos, stock de todo lo que necesito dentro de mi lugar de trabajo.

Investigadora: ¿ahí eso sería en Pencahue o en Talca?

Esperanza: en Pencahue, en Pencahue.

Investigadora: aaah, ya.

Esperanza: y a Talca voy a comprar, a ver las cosas de los niños, todo lo que es la vestimenta, todas esas cosas tengo que comprarlas en la ciudad.

está chegando, pelo menos eu em saúde, tenho agora internet, [...] educá-los eu acho que na, na cidade¹²¹” (entrevista Esperanza).

Outro significado é atribuído por Amapola; quando perguntada sobre sua vida no campo, ela incorpora uma resposta diferente da maioria das entrevistadas:

- Pesquisadora: E como é sua vida no campo?
- Amapola: ay! (sorri) Nãaaao, bom, vou lhe dizer que é bom, porque pra nós não é nada bom estar tantos anos né, mas o que se pode fazer?
- Pesquisadora: ah! Porque você gostaria de ter saído
- Amapola: sim né, quem gosta de viver sempre em um campo aqui, isolado
- Pesquisadora: estão muito isolados
- Amapola: sim né, sozinho!
- Pesquisadora: ah, é tranquilo demais
- Amapola: uff! (nós rimos). Olhe aqui onde estou, vê? Cercada por árvores (mais risadas)¹²². (entrevista Amapola).

Ela responde com base no isolamento gerado pela vida em uma comunidade rural. Apesar de, durante o restante da entrevista, mostrar-se favorável à vida no campo, reconhece seu desconforto por ter permanecido a vida toda no mesmo lugar. Talvez, pela mesma resposta seja que mais tarde incorpora a frase de: “Não os teremos o tempo todo no campo né¹²³” (entrevista Amapola), referente à saída de crianças com base nos estudos: “olha, a menina depois termina 4º médio, tenho que mandá-la à cidade [...] tenho que enviá-la pra Talca, porque aqui não há mais né¹²⁴”. (entrevista Amapola).

Ao mesmo tempo, explica que, apesar de se sentir um pouco “presa” no campo, não tem uma relação maior com as cidades próximas, as que frequenta: “quase nunca, uma vez por mês, quando vou comprar só, né¹²⁵”. (entrevista Amapola).

¹²¹ Igual los niños se postergan mucho estando en el campo, porque ahora recién aquí está llegando, por lo menos yo en salud, tengo recién internet, [...] educarlos yo creo que en la, en la ciudad

¹²² Investigadora: y ¿Cómo es su vida en el campo?

Amapola: ¡hay! (sonríe) Nooo, bueno, le voy a decir que es bueno, porque pa nosotros no es ná bueno estar tantos años po, pero qué se puede hacer

Investigadora: ¡ah! Porque le gustaría haber salido

Amapola: siiii po, a quien le gusta vivir siempre en un campo aquí, aislao

Investigadora: están muy aislados

Amapola: sí po, ¡solo!

Investigadora: ah, es tranquilo demás

Amapola: ¡uff! (nos reímos). Mire aquí donde estoy yo, ¿ve? Rodiá de árboles (más risas).

¹²³ Todo el tiempo no los vamos a tener en el campo po.

¹²⁴ Ve la niña ya después sale de 4º medio, tengo que mandarla al pueulo [...] tengo que mandarla pa Talca, porque aquí ya no hay más po.

¹²⁵ casi nunca, una vez al mes, cuando voy a comprar nomas po.

É evidente que o relato de Amapola não reflete romanticamente a vida no campo, embora indique sua opinião negativa sobre as cidades que, em geral, são vistas pelas pessoas das áreas rurais como cheias de oportunidades boas e ruins: “não, porque na cidade não, é muito complicado. Para, para começar, uma maçã apodrece a outra, então não¹²⁶”[...] (entrevista Amapola).

No caso das crianças, elas manifestam, em todo momento, um carinho pelo campo, destacando somente coisas positivas: “e é super divertido estar no campo¹²⁷” (sorrindo) (Antonia, roda de conversa com crianças). Quando consultadas pelo lugar de escolha para morar e/ou estudar, todos coincidem na resposta, o campo.

- Pesquisadora: campo? e por qué escolheriam o campo?
- Flo: porque é mais tranquilo
- Pesquisadora: é mais tranquilo do que morar na cidade?
- Flo: sim
- Memox: a natureza...na cidade... custa... eemm.... Tem só ar assim... fumaça e coisas assim e aqui não.
- Pesquisadora: aqui é mais tranquilo, mais limpo?
- Todos: siiim¹²⁸ (quase ao mesmo tempo) (roda de conversa com crianças).

Quando as crianças se encontram na localidade, embora na ocasião da pesquisa existiam os celulares, elas relataram gostar bastante de ficar no rio com os amigos, sair para caçar, brincar com os animais, etc., e reconheceram uma falta daqueles elementos importantes nas suas vidas nos contextos urbanos. A visão que se tem de localidades rurais hoje, não é só de lugares onde se produzem alimentos, senão também são vistos como patrimônios territoriais que devem ser cuidados e preservados, necessários para habitantes não só rurais, assim como também urbanos, de manutenção de paisagens, etc. (Trujillo, 2008).

Contudo outro tema que apareceu no material, foi o dos saberes tradicionais, em contraparte da tecnologia, já que como em quase todo o mundo, a tecnologia também chegou na localidade. Antigamente, só existiam dois telefones públicos e agora cada pessoa pode

¹²⁶ no, porque en la ciudad no, es muy complicado. De, de empezar, una manzana pudre a la otra, así que no, mi hijos aquí somos todos, estamos todos sanos.

¹²⁷ y es super entretenido estar en el campo

¹²⁸ Investigadora: campo? Y ¿Por qué escogerían el campo?

Flo: porque es mas tranquilo

Investigadora: es mas tranquilo que vivir en la ciudad?

Flo: si

Memox: la naturaleza...en la ciudad... cuesta.. eemm.... Hay puro aire así... humo y cosas así y acá no

Investigadora: aca es más tranquilo, más limpio?

Todos: siiii

realizar chamadas por vídeo desde sua casa, “Dalila gosta de ligar para as pessoas por videochamadas; como a internet também chegou por aqui, agora ela está sempre comunicada com todas as pessoas¹²⁹” (registro de diário de campo). Quando perguntadas sobre avanços percebidos, as mães rapidamente destacam a tecnologia:

- Esperanza: a mesma tecnologia, a tecnologia...
- Amapola: muito muito progresso agora né
[...]
- Amapola: nos coloque em computadores se soubermos de algo (balança a cabeça e as mãos como símbolo de não saber)
- Florencia: tudo que é tecnologia, antes não existia nada disso... agora todo mundo entra na internet e sabe de tudo
- Esperanza: eles sabem tudo, não há razão para fazer lição de casa com a gente
- Florencia: para tudo, para fazer lição de casa, se algo lhes interessa...
- Amapola: não tínhamos ideia dessas coisas, o que sabíamos de TV, que sabíamos de rádio... sim... não sabíamos de nada!
- Pesquisadora: Dalila olha e ri (olhando para o celular) (todas riem)¹³⁰. (roda de conversa com as mães).

Embora para as novas gerações também é um bom instrumento para se manter comunicados com suas famílias e amigos, sobretudo considerando que devem sair da localidade para estudar, também existe o oposto, em que eles ficam bastante mais tempo no celular que seus irmãos mais velhos, por exemplo “Carlos conta que na idade dele (quando era criança) inventava o que fazer ou construía brinquedos¹³¹” (registro de diário de campo), a crítica aponta ao pouco tempo dedicado a brincar ao ar livre, imaginando, criando coisas.

Os maiores são os encarregados de manter as tradições sobretudo no sentido de conhecimentos medicinais:

¹²⁹ a la Dalila le gusta llamar a la gente por videollamadas; como el internet también llegó por estos lados, ahora está siempre comunicada con todas las personas.

¹³⁰ Esperanza: la misma tecnología, la tecnología...

Amapola: mucho mucho avance ahora po

[...]

Amapola: métanlos a los computadores si sabemos algo (mueve la cabeza y las manos en símbolo de no saber)

Florencia: todo lo que es tecnología, antes no había nada de eso... ahora todos se meten a internet y saben todo

Esperanza: saben todo, no hay para que estar haciendo las tareas con uno

Florencia: para todo po, para hacer las tareas, si algo les interesa...

Amapola: de estas cosas nosotros no teníamos idea de esto, que sabíamos de tele, que sabíamos de radio... si po... ¿no sabíamos nada!

Investigadora: la Dalila mira y se ríe (mirando su celular) (risas de todas).

¹³¹ Carlos dice que él a su edad (cuando era niño) estaba inventando qué hacer o construyendo juguetes

Uma das meninas (Isabel) bateu no dedinho com uma pedra quando estavam no rio. Dalila a leva até a casa do lado onde está Celín, para que ele conserte o osso dela caso esteja fraturado. Ele o esfrega, mas não tem nada¹³² (registro de diário de campo).

As pessoas que têm esses conhecimentos são solicitadas pois, no contexto isolado em que se encontram, elas cumprem uma função muito importante;

Quando chegamos na casa de Maria, ela estava preparando um remédio para alguém que estava ferido. Esfregava com as mãos Palque, Tabaco, Congona (e outras ervas que não lembro os nomes). Esfregava com as mãos e com um pouquinho de óleo para poder fazer, algo como uma compressa para poder aliviar a pessoa¹³³ (registro de diário de campo).

Também existe na memória pessoas que realizavam atividades mais complexas como atender partos. Hoje em dia esses, por serem procedimentos difíceis e de extremo cuidado, são realizados nas cidades, o que implica a movimentação das famílias nesses contextos também, conversando com Dalila:

Ela se lembra do lugar onde nasceu, perto da “volta do rum” (nome da local), foi minha mamãe Mercedes quem “tirou ela” (ela era parteira) junto com meu tio Lorenzo, por isso ela adora tanto meu tio, ela diz que lá não havia água naquele dia e que o meu tio teve que ir buscar água ao riacho numa lata de salmão para limpá-la (“olha que comum”, diz-me ela, “com uma lata toda suja”, acrescenta). Ela lembra também que minha mãe Mercedes “tirava” sozinha os filhos... ela lembra que alguém lhe disse que parece que ela (minha avó, sua madrinha) pariu minha tia no quarto de pão, que ela pendurou uns barbantes, bebeu uma taça de vinho, jogou uns coros de animal no chão e lá ficou parindo a minha tia sozinha¹³⁴ (registro de diário de campo).

Dalila lembra dessa história com muita emoção e é capaz de ver o risco de fazer isso, porém eram outros tempos e não existiam condições de transporte, nem de comunicação com as cidades como existem agora. Saberes tradicionais e práticas medicinais como as descritas

¹³² una de las niñas (Isabel) se pegó en el dedo chico con una piedra cuando estaban en el río. La Dalila la lleva a la casa del lado para donde Celín, para que él le componga el hueso en caso de estar fracturado. Le friega, pero no tiene nada

¹³³ Cuando llegamos a la casa de María ella estaba preparando un remedio para alguien que tenía una herida. Restregaba con las manos Palque, Tabaco, Congona (y otras hierbas que no recuerdo los nombres) lo restregaba con las manos y con un poco de aceite para poder hacer, así como una compresa para poder aliviar a la persona

¹³⁴ Se acuerda del lugar donde nació, en la “vuelta del ron” (nombre del lugar), fue mi mamita Mercedes que la “sacó” (ella era partera) junto con mi tío Lorenzo, por eso ella le tiene tanto cariño a mi tío, dice que ese día no había agua y que mi tío tuvo que ir a buscar agua al estero en un tarro de salmón para poder limpiarla (“mira que ordinario”, me dice, “con un tarro todo sucio” agrega). Se acuerda también que mi mamita Mercedes se “sacaba” los hijos ella solita... recuerda que alguien le contó que parece que ella (mi mamita, su madrina) tuvo a mi tía en la pieza del pan, que colgó unos cordeles, se tomó un vaso de vino, tiró unos cueros en el piso y ahí tuvo solita a mi tía.

anteriormente, são completamente impensadas em contextos urbanos atualmente, porém, elas ainda sobrevivem nas mãos ou nas lembranças de pessoas que moram em localidades rurais. Isso também foi parte da educação que eles receberam quando crianças, são saberes que herdaram das suas famílias e graças a isso se mantêm até hoje.

6 DISCUSSÃO

Amazonas, Damasceno, Terto e Silva (2003) comentam que hoje as famílias do campo têm uma apreciação diferente da que existia há alguns anos, com respeito à relevância da educação na vida das pessoas. Amazonas et al., (2003), sobre o papel que desempenham os filhos para essas famílias, muitas vezes, argumentam que representava força de trabalho e, com isso, ganhos econômicos por vezes mais valorizados que a escolarização dos mesmos.

No caso das famílias de Toconey, essa era a realidade vivida pelas mães e os pais das crianças que hoje são protagonistas desta pesquisa; para eles, ir para a escola não era algo com que eles podiam contar, dependia da quantidade de irmãos da família, da posição de cada filho, pois os mais velhos além de ajudar nas tarefas do lar, tinham que ser parte ativa da criação dos seus irmãos mais novos e, por fim, a escola significava, em muitos casos, a concorrência com a geração de renda e a garantia da alimentação e sobrevivência familiar, mais do que uma instância para ter educação formal. Isto não quer dizer que as famílias não valorizavam como importante a escola ou como prioridade a educação dos filhos, mas como evidenciado pelas participantes desta pesquisa, eram tempos históricos diferentes e em aquele momento outros eram os desafios que enfrentavam as famílias, os que poderiam ter dificultado a manutenção da escolarização das crianças.

Hoje, a educação é vista como um meio de superação que ajuda a obter a mobilidade social (Sarti, 2001). Na pesquisa, as mesmas famílias valorizam os esforços para que os/as filhos/as possam se beneficiar do conhecimento e das possibilidades para a vida futura que a escolarização traz para seus novos membros. No entanto, nem sempre ocorrem logros nos esforços, uma vez que são muitos os elementos da matriz sócio-histórica que atravessam e circunscrevem as possibilidades da garantia da oferta educacional aos/às filhos/as, fazendo com que nem sempre o processo de escolarização aconteça de forma contínua, assim, a relação existente entre ditos elementos também tem suas particularidades que se relacionam principalmente ao tipo de vida presente nestes contextos específicos e às características das pessoas que ali habitam. Dentre os elementos da matriz, a educação de qualidade apresenta-se como importante para as famílias que, em geral, buscam de todas as formas tentar garantir essa qualidade, mesmo que a partir das separações.

Assim, a luta pela garantia de continuidade da escolarização se dá entre movimentos e sentimentos de realização pelos esforços feitos e o sofrimento que as famílias vivenciam tendo como a raiz a separação física que se gera entre eles. A carga afetiva das famílias é intensa e, na totalidade dos casos estudados durante a pesquisa, é repetida a todo tempo. Trata-se de

famílias que, neste recorte de tempo, encontram-se passando pela mesma situação pela segunda e até pela terceira vez. O drama que as famílias vivem pela separação é que se veem na obrigação de quebrar o vínculo de atenção e cuidados para os mais novos da família em função da educação, que é o que elas acreditam que é o melhor para o futuro do seus filhos, ficando evidente a significação de transformação através da educação o que as famílias priorizam em detrimento da manutenção do grupo familiar no mesmo lar.

Não há como pensar o processo que as famílias vivenciam sem uni-lo à política pública e às características marcadas da educação nas áreas rurais próprias do Chile, das condições que são ofertadas e da ambiguidade que esse processo representa. Certamente a realidade em que as famílias se encontram imersas, circunscreve e constitui as significações que mães e crianças constroem desses processos.

Assim, ao mesmo tempo, os relatos são repletos de significações contraditórias, pois as mães não gostariam de que seus filhos estudassem na cidade, mas por outra parte, significam que seus/suas filhos/filhas teriam mais possibilidades de avançar nas escolas do meio urbano, inclusive para a escolha futura de continuidade ou não no próprio campo. Amapola, por exemplo, destaca que, para ela, não tem sido bom morar sempre no campo, mas por outra parte, reconhece-se feliz e tranquila nele e no seu discurso rejeita tudo o que tenha a ver com a cidade.

Para as famílias participantes, a comunidade, no geral, tem o sonho de algum dia poder contar com escolas que ofereçam ensino completo para as crianças das localidades e de setores vizinhos, e escolas com qualidade. Entretanto, esse desejo apresenta-se como utopia diante das dificuldades de sensibilização de quem não mora no campo e do movimento contrário, denotado pelos dados, de fechamento de escolas rurais, como referido por Florencia:

- Florencia: (suspirando) pouco pode ser feito porque você sabe que cabeças pensantes não pensam da mesma maneira que a gente
- Pesquisadora: é que eles não moram aqui
- Florencia: eles não moram aqui, não vivem a realidade eeh, eu acho que para conseguir alguma coisa... é difícil, mas se não for exigente também não conseguiria nada
- Esperanza: sim
- Pesquisadora: tem que estar lá, puxando-os
- Florencia: Claro. Você tem que estar presente, claro (silêncio)¹³⁵ (roda de conversa com as mães).

¹³⁵ Florencia: (suspirando) es que hay poco lo que se puede hacer porque usted sabe que las cabezas pensantes no piensan igual que uno

Entrevistadora: es que no viven aquí po

Florencia: no viven aquí, no viven la realidad, eeh, yo creo que de lograr algo... cuesta, pero si tampoco uno está exigiendo, tampoco se lograría nada

Esperanza: si

Investigadora: hay que estar ahí, al pie del cañón

Na fala de Florencia, depreende-se tristeza e resignação por não ser ouvidos pelas autoridades nos chamados que eles fazem para promoção de melhorias em benefício da comunidade; questões como vias de acesso seguras e educação são objeto de luta constante só pelo fato de se encontrar morando numa localidade rural, pois, segundo os familiares, na cidade, não é questionada sua necessidade nem urgência caso não exista.

Segundo Zhao e Barakat (2015), para evitar a migração de crianças do campo para a cidade, é necessário implementar um sistema de educação consolidado nas localidades rurais. Essa necessidade é evidenciada, na pesquisa, nas falas das famílias e, inclusive, na apreciação de algumas crianças. Tanto as crianças como suas famílias se sentem marginalizadas pelas decisões tomadas pelos governantes em função de um projeto de país que parece não considerar as suas demandas, gerando aquilo que Núñez et al. (2016) denominam de segregação educacional e social. Quando conversado com as crianças sobre o desejo de elas poderem estudar sempre no campo, ao expressar que simplesmente “não se pode”, Memox faz um comentário de resignação para rapidamente incorporar a pergunta: [...] “por que não se pode? (olhando para o resto das crianças)” (roda de conversa com as crianças). Essa resposta/pergunta expressa que, para elas, também não faz sentido ter um espaço físico destinado à escola, ter crianças e não haver a oferta dos níveis educativos para continuar os estudos dentro da localidade.

Sobre as significações da escola, no caso das crianças, pareceu existir uma enorme valorização das oportunidades de interação com os pares. Como afirma Baños (2002), para os jovens de algumas localidades, a educação entrega uma oportunidade importante para terem acesso a estudos superiores, serem esportistas ou trabalhadores, em todos os casos, ganhando salários muito altos, para assim poderem adquirir bens materiais como televisões, carros, etc., e assim serem reconhecidos como pessoas de outra classe social. Isto reflete no que compõe o imaginário das pessoas e não é diferente em alguns participantes. Mas existe hoje, como mencionado anteriormente, uma realidade que exige olhar o rural desde outra lente, o novo modelo de raciocínio das crianças. De acordo com o expressado na roda de conversa, Antonia demonstra uma visão crítica com respeito à qualidade da educação que é ensinada no campo, já que, para ela, os conteúdos não são aprofundados da mesma forma que nas escolas da cidade e isso gera uma desigualdade, traduzida na dificuldade que elas têm de um melhor desempenho uma vez que se encontram na escola urbana, em comparação com seus pares. Esta situação,

Florencia: claro. Hay que estar ahí, claro (silencio)

por exemplo, exige dos docentes novas propostas curriculares, de acordo com as realidades rurais que se tornam cada vez mais complexas e cambiantes (Mendoza, 2004).

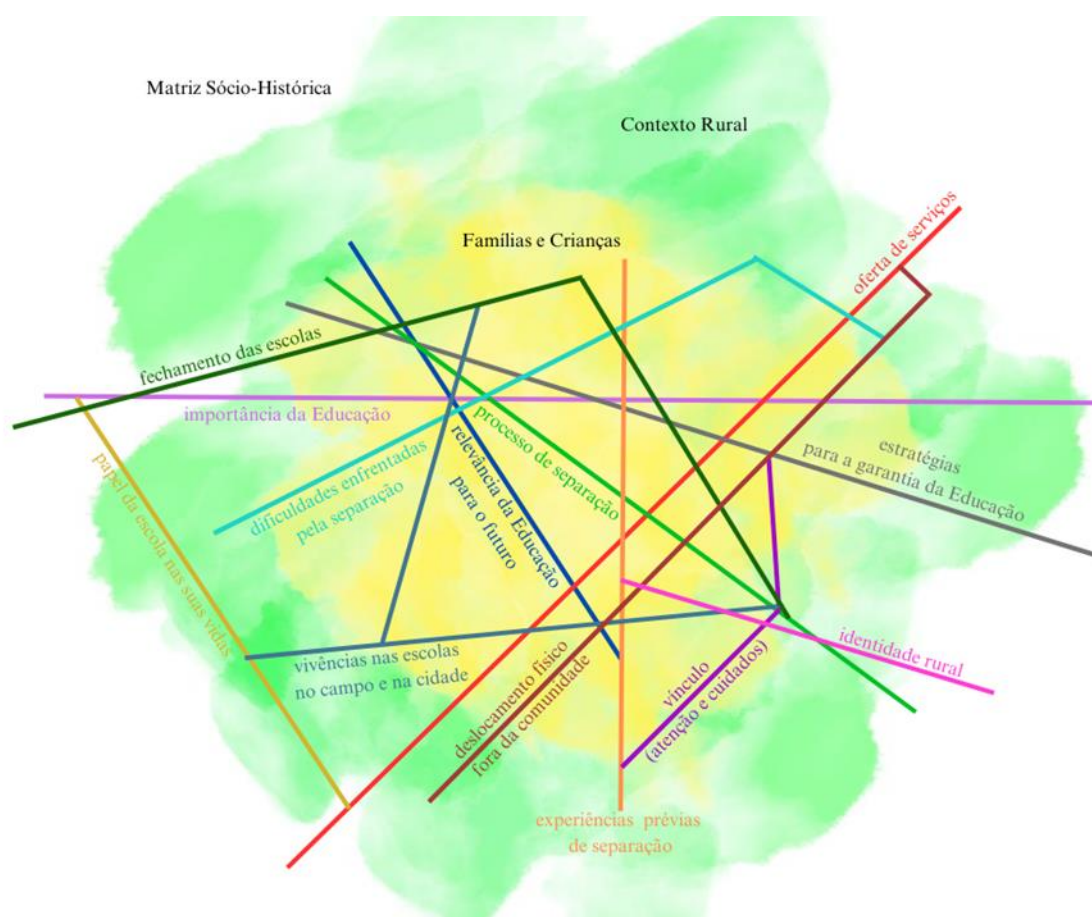
Outra significação que emergiu nas conversas é sobre a diferença da situação do aluno rural em relação àquela que se encontra o aluno urbano. Segundo a pesquisa de Trujillo (2008), o aluno rural, quando não se encontra estudando na escola, tem que ajudar em casa, no trabalho agrícola, cuidando dos animais, cooperando nos afazeres do lar, etc., enquanto, em geral, em especial em algumas classes sociais, o jovem urbano pode possuir tempo ocioso. Por outro lado, e sob a apreciação de Méndez (2004), essa diferenciação rígida entre o rural e o urbano é deixada de lado, a partir da incorporação de costumes urbanos nas comunidades, dando um valor menos acentuado àsquelas tradições vinculadas à vida no campo, dando passo, por exemplo, a outras possibilidades para os produtores locais (Méndez, 2004). O problema pode surgir no momento de transmitir aquelas objetivações de uma geração a outra, isto porque o que para gerações anteriores pode constituir um mundo coerente, para as gerações que vem pode ser carente de sentido (Méndez, 2004). Outros autores (Núñez et al., 2016) falam desde a perspectiva da nova ruralidade, onde existe uma nova reconsideração do que significa superação, a qual abandona a ideia de produção local como único suporte econômico, abrindo caminho à revalorização da cultura e sua gente, extrapolando a divisão rural-urbana e a participação social, ao mesmo tempo que se garante a viabilidade da produção campesina. No caso das famílias participantes da pesquisa, essa interpenetração do rural e do urbano também apareceu, assim como as transformações do rural, inclusive sendo esse um dos motivos para a valorização da escolarização dos novos membros.

A partir das análises da realidade concreta das famílias pode-se retomar a hipótese inicial da priorização da educação dos seus filhos em detrimento da manutenção da vida familiar no mesmo local de moradia. Também ficou em evidência como a matriz sócio-histórica permeia os relatos de todas as famílias participantes da investigação, deixando entrever aproximações (e distanciamentos) nas suas significações sobre a importância da educação para as novas gerações. Dessa forma, as significações que as famílias participantes possuem sobre a educação e sobre o processo que elas devem atravessar para sua garantia compõem elementos que se tecem e perpassam uns com os outros de forma complexa.

Tentamos apresentar essa complexidade na Figura 11, que mostra cruzamentos em rede, as conexões e os distanciamentos. Por exemplo, assim, o eixo das significações sobre a importância da Educação está inter-relacionado com quase todos os demais, o mesmo não ocorre com os eixos nomeados vínculo (atenção e cuidados) e identidade rural com os quais se conectam por meio de outros aspectos (estratégias para a garantia da Educação, deslocamento

físico fora da comunidade, processo de separação, entre outras) que surgiram na pesquisa e que também são parte do contexto específico de essas famílias em essa ruralidade, imersas nessa matriz sócio-histórica.

Figura 11 – Rede de Significações das famílias e crianças da localidade de Toconey.



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse emaranhado, a separação é uma questão estrutural, cultural, contextual e o sofrimento das famílias é inegável. Elas encontram-se mergulhadas numa realidade que existe dessa forma desde que se tem registro de escolas na localidade. Têm acontecido mudanças pertinentes aos acontecimentos históricos próprios do país, reflexo nos conteúdos ensinados, metodologias aplicadas, insumos disponíveis para os alunos (cadernos, livros, alimentação, etc.) e até na quantidade de estudantes, o que tem relação com a quantidade de habitantes da localidade. Contudo, as famílias de Toconey ainda vivenciam a dor de ter que deixar partir aos

membros mais novos do lar em função da busca de melhores oportunidades, provocada pela não oferta de um direito à educação próxima da residência e que considere as condições e culturas locais.

Desde outro ponto de vista, poderíamos compreender a dita separação entendendo exatamente o alto valor que as famílias atribuem à educação e à escola. Assim, as crianças se separam das comunidades e famílias para se aproximarem de um outro contexto onde eles têm a possibilidade de mudar, conhecer novas realidades, enfrentar novos desafios. Contudo, isso seria legitimar o sentimento de dor das famílias. O que verificamos é que, ao mesmo tempo, nas entrelinhas da existência de resignação, há esperança, preocupação, afeto, evidenciando a quantidade de recursos emocionais que essas mães e crianças possuem para vivenciar situações que os colocam nessas condições. Isso fala a favor do desejo de condições e possibilidades de melhorias pessoais e comunitárias advindas dos conhecimentos que a escola permite construir, desde que não concorra com a existência dos laços de pertencimento das crianças.

No trabalho também se menciona a importância que atribuem as famílias rurais à educação para a mobilidade social, mas os dados deixam ver que as escolas são importantes para além disso, tendo muita relevância porque nelas se geram momentos de interação ora para crianças, ora para as famílias, fomentando instâncias de aprendizagem e desenvolvimento importantes para o tecido social de comunidades rurais (a escola é luz).

A partir do expressado podemos refutar aquela concepção equivocada de que as famílias em contextos rurais são desinteressadas pela educação formal, uma vez que, neste caso, estamos frente a famílias mobilizadas e que vivem experiências muito desafiadoras para poder conseguir dar continuidade ao processo de escolarização dos seus filhos, deixando claro que para eles, sim, é importante o processo para assim poder chegar a “ser outros”, mas no sentido amplo de transformação e sem deixar de ser o que se é, de suas raízes.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho representou uma tentativa de reflexão e visibilização de um aspecto da realidade educacional das famílias em contexto rural no Chile, em especial, daquelas que vivem o momento da necessidade de deslocamento das crianças em virtude da ausência de oferta de vaga em escola na própria área rural.

As significações predominantes, evidenciadas em interação e em rede, apontam para: uma forte valorização positiva da educação na vida das famílias, que envidam esforços e estratégias para que não haja descontinuidades no processo educacional dos/as filhos/as a despeito da não oferta de vaga pelo Estado e, ao mesmo tempo, veem na Educação possibilidades de mobilidade social; um sentimento de sofrimento em relação à separação das crianças que se deslocam para o estudo na cidade, com evidenciação de preocupações e afetos mediados pelas experiências similares na história de vida dos genitores e pelos desejos e perspectivas para os novos membros familiares; um reconhecimento da relevância e do papel da escola na própria área rural, com avaliações de impactos distintos quando a frequência é feita na cidade e no campo, tanto para a criança como para a relação de proximidade da escola com as famílias e comunidade; uma relação social da comunidade afetada pelas novas dinâmicas rural-urbano, mas a manutenção de um forte sentimento comunidade e a esperança de conquista de atendimento educacional completo na própria localidade como uma das instâncias de apoio e fortalecimento dos laços sociais.

Evidentemente que são muitas as possibilidades de discussão e de reflexão teórica e prática que a pesquisa abre. Esses breves apontamentos, entretanto, visibilizam e reforçam urgências educacionais que necessitam ser atendidos de forma contextualizada para que as crianças e as famílias de áreas rurais sejam atendidas em seu direito a uma escolarização que não concorra com seus locais de existência, com suas identidades, com seus pertencimentos, e com seus modos de vida.

Por fim, é necessário apontar que a pesquisa tem limitações. Uma delas, diz respeito a poder dizer sobre uma localidade, sem, contudo, generalizar para outras ruralidades chilenas. Seria interesse conhecer também outras realidades educacionais rurais dentro do país, já que, como explicado ao longo do texto, ruralidades diversas podem ser encontradas na extensão do seu território, e reconhecer semelhanças e diferenças entre as ruralidades estenderia as possibilidades de estratégias para melhorias em benefício das comunidades que nesses lugares se encontram.

A outra limitação é que embora todos os membros familiares tenham sido convidados, não quiseram participar outros membros além das mães e das próprias crianças que vivenciavam a separação. Participaram todas as crianças que poderiam participar conforme os critérios de inclusão e exclusão propostos na pesquisa e as mães se envolveram deixando em evidência mais uma vez o interesse e importância que as famílias atribuem à educação e o lugar da mulher na relação com o tema. Apesar disso, seria interessante e daria mais complexidade à pesquisa ouvir os demais membros.

A pesquisa orientou-se por uma forma de exploração do material empírico, porém não significa a única alternativa de como devem ser abordadas e abrangidas as (des)continuidades presentes nas vidas das famílias rurais. Procurar e explorar novas alternativas de análise, inclusive no próprio material, poderia oferecer ampliados conhecimentos sobre o problema investigado, com abertura para aprofundamentos e indicações para a pesquisa e, principalmente, as políticas educacionais para as populações das áreas rurais chilenas, em especial, para o momento de transição ao 6º ano do ensino básico.

Ainda, outra alternativa para enriquecer a pesquisa seria incluir a participação da professora da escola rural, para entender qual é sua posição frente a não oferta da educação na localidade pelo Estado e a separação vivida pelas famílias, compreender se o tema é trabalhado de alguma forma dentro da sala de aula, etc., com a intenção de entender as significações da vivência que ela tem, sendo também uma parte fundamental do tipo de educação oferecida na escola e no processo educacional das crianças rurais.

A escuta da professora, de demais agentes educacionais, de associações comunitárias da localidade e de responsáveis pela gestão e oferta educacional seria interessante para compor as redes de significações dos diferentes sujeitos implicados na educação das crianças de áreas rurais para melhor compreendermos a instigante pergunta que Memox nos faz “por que não se pode?”. Essa escuta nos ajudaria a entender significações a outras tantas perguntas, como: Por que não se pode criar um projeto pedagógico conforme a realidade das crianças rurais? Por que as crianças não podem ser ouvidas para criar uma política educativa para elas? Por que não gerar uma educação com maior qualidade para as crianças rurais?

Certamente também existem ainda no trabalho questões não respondidas, temáticas que surgiram organicamente na coleta de dados e que não foram trabalhadas nesta pesquisa (lutas pelo trem, períodos de secas intensas, incêndios, reflorestação, entre outras), questões atravessadas pelos movimentos históricos constantes em que se encontram as localidades rurais e que estão permeadas dos acontecimentos do Chile. Contudo, optou-se por salientar instâncias de compreensão do entorno e das pessoas que nele habitam, fundar-se em questões particulares,

criar e compartilhar momentos de informação e acolher vivências múltiplas necessárias para gerar visibilização das vivências da comunidade de Toconey que, a exemplo de outras, vêm vulnerados seus direitos.

8 REFERÊNCIAS

- Acuña-Collado, V. (2016). A 10 años del movimiento estudiantil chileno, reflexiones sobre sus protagonistas. *Otros movimientos sociales. Política y derecho a la educación*, 4, 161-175. doi: 10.13130/2035-7680/7058
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). SIMCE. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Aguirre, B., Gajardo, A., & Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893-911. doi: 10.11600/1692715x.1520722112016.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-99
- Álvarez, A. (2011). “Tenemos razón y somos mayoría”: El movimiento estudiantil secundario chileno en 2006. *Revista Del Programa de Investigación sobre Conflicto Social*, 4(5), 407-433.
- Álvarez-Bravo, P. (2019). Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-12. doi: 10.15517/revedu.v43i1.29966
- Amazonas, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8(Número Especial), 11-20. doi: 10.1590/S1413-73722003000300003.
- Azaola, M. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, XXXII(130), 67-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992005>
- Baños, O. (2002). El imaginario y las luces de la ciudad en la niñez rural mexicana. *Nueva Antropología*, XVIII(61), 145-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906108>
- Berdegú, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., & Schejtman, A. (2010). *Comunas rurales de Chile* (Documento de Trabajo N° 60). Santiago: Programa Dinámicas Territoriales Rurales – DTR/RIMISP.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023a). Decreto 5291 - Ley de Educación Primaria Obligatoria. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19446>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023b). Decreto 27952 - Modifica sistema educacional. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19478>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023c). Constituciones Políticas. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/constituciones>

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023d). Ley 19876 - Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023e). Ley 20710 - Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1057032>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023f). Ley 20370 - Establece la Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023g). Ley 20845 – Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023h). Ley 21091 – Sobre educación superior. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2023i). Decreto 4 - Reglamenta programa de educación básica rural. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=183085&f=2001-03-22>
- Bustos, A. B. (2011). Declaración de los derechos de los niños. *Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=76227>
- Cabas, J., Vallejos, R., & Garrido, H. (2015). Reconfiguración de la pobreza en Chile: un análisis comparativo entre los espacios rurales y urbanos. *Cuadernos de Desarrollo Rural* 12(75), 99-122. doi: 10.11144/Javeriana.cdr12-75.rpca
- Candia, J. J., Merino, J. E., Bustos, C., & Martínez, D. (2021). Desigualdad y polarización social en comunas de Chile. *Revista CEPAL*, 133, 173-189. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47082/4/RVE133_Candia.pdf
- Castellaro, M. (2011). El concepto de representación mental como fundamento epistemológico de la psicología. *Límite*, 6(24), 55-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83622474005>
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 11(1), 180-203. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-172
- Castro, F. (2013). *Movimiento estudiantil chileno 2011-2013: Impactos y Consecuencias* (Tesis de Grado, Licenciatura en Ciencia Política y Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile). Recuperado de www.academia.edu
- Castro, M. (2016). Ética en ciencias sociales: reflexiones sobre prácticas de investigación en un estudio antropológico de conocimiento indígena. *Estudios en Antropología Social*, 1(2),

108-128. Recuperado de https://cas.ides.org.ar/files/2017/05/EAS_V1N2NS_09_PTM_cas.pdf

Centenario del Monumento Ramal Ferroviario Talca a Constitución. (2015). Talca: Gutemberg.

Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP). (2007-2012). *Territorios rurales en movimiento: Informe final del programa dinámicas territoriales rurales*. Santiago de Chile: RIMISP.

Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP). (2013). *Educación: clave para disminuir las desigualdades territoriales en Chile*. Recuperado de <http://rimisp.org/noticia/educacion-clave-para-disminuir-las-desigualdades-territoriales-en-chile/>

Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP). (2020). Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2019. Juventud rural y territorio. Recuperado de <https://rimisp.org/informelatinoamericano/wp-content/uploads/2020/04/Rimisp-Informe-Latam-2019.pdf>

Coeli, R. (2011). A teoria da pessoa de Tim Ingold: Mudança ou continuidade nas representações ocidentais e nos conceitos antropológicos?. *Horizontes Antropológicos*, 17(35), 357-389. doi: 10.1590/S0104-71832011000100012

Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 13(1), 56-67. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301

Córdoba, C., Rojas, K., & Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 15(1), 102-116. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-642

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 40-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245003>

Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La Formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.

Crotti, E. (2006). Derecho a la educación: Un gran desafío para Chile. *Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUid=61b501ea-34ab-42ed-9b80-3480bc4f4865&id=106931&es=219627>

Cuesta, O. J., & Cabra, F. T. (2022). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), 493-518. doi: 10.29092/uacm.v18i47.886

Darahem, G. C., Silva, A. P. S., & Costa, N. R. A. (2009). Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. *Temas em Psicologia*, 17(1), 191-207. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a16.pdf>

- De La Calle, L. & Rubio, L. (2010). *Clasemediero: Pobre no más, desarrollado aún no*. México: Centro de Investigación para el Desarrollo.
- De León, B. S., & Silió, G. S. (2010). La familia. Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 327-334. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832324035>
- Díaz Domínguez, T., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23, 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>
- Dirección General de Estadística (1925). *Censo de Población de la República de Chile levantado el 15 de diciembre de 1920*. Santiago de Chile: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- División Educación General (DEG). (2020). *Propuesta mesa técnica de educación rural: por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales* [versión on-line]. Recuperado de https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL_c.pdf
- Donoso, S. (2011). *Auge y caída del movimiento pingüino del año 2006* (Documento de Trabajo N° 14). Santiago: Universidad del Desarrollo
- Duhart, D. (2004). Juventud rural en Chile ¿problema o solución? *Revista Última Década*, 12(20), 121-146. doi: 10.4067/S0718-22362004000100007
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. *Espacio Público*, (1), 1-39. Recuperado de <https://espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2021/05/7.pdf>
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). (2015). *Ampliando la mirada sobre la pobreza y la desigualdad: metodologías, diagnóstico y desafíos para Chile y sus territorios (2006-2015)*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/pobreza/AMPLIANDO_LA_MIRADA_SOBRE_LA_POBREZA_Y_LA_DESIGUALDAD.pdf
- Federación de Estudiantes de la Universidad Católica - FEUC. (1973). *ENU: el control de las conciencias*. Santiago de Chile: FEUC.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 17-31. Recuperado de http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/ferrero_la_etica_en_psicologia_y_su_relacion_con_los_derechos_humanos.pdf
- Flores, C., & Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*, (2), 1-44. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/318471484_Desigualdad_de_oportunidades_para_elegir_escuelas_Preferencias_libertad_de_eleccion_y_segregacion_escolar

- Flores, I. H. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. *La palabra y el hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, (136), 41-48.
- Flores, R. C., Silva, E., & Rebufel, V. (2021). Reformas educativas en Chile: Una mirada desde el enfoque de género. *Educação & Sociedade*, 42, 1-12. doi: 10.1590/ES.229146
- Fonte, M., & Ranaboldo, C. (2007). Desarrollo rural, territorios e identidades culturales. Perspectivas desde América Latina y la Unión Europea. *Revista Opera*, 7, 9-31. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1179/1121>
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3099>
- Galván, L. M. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. doi: 10.24310/mgnmar.v1i2.8598
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición* [versión on-line]. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44665-nuevas-narrativas-transformacion-rural-america-latina-caribe-la-nueva-ruralidad>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* [versión on-line]. Recuperado de <http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>
- Gil, C., & Vera, N. (2020). Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural. In D. Juárez, & J. González (Coords.), *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales* (pp. 29-47). Ciudad de México: Colofón. Recuperado de <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/ultimas-publicaciones-rier/>
- Gutiérrez, C. U. (Ed.). (2013). *Mundo rural para Chile en el siglo XXI* (Documento introductorio). Santiago: Ministerio de Agricultura: FIA.
- Hepp, P. (2016). La educación rural en Chile. Educarchile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=201767>
- Ide, Z. J. (1972). *Síntesis de una investigación socio-demográfica del éxodo rural en la provincia de Coquimbo (Chile)* [versión on-line]. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12573/NP10-05_es.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE): *Chile Estadístico*. (2002). Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2005). *Infancia y adolescencia en Chile: Censos 1992/2002* [versión on-line]. Recuperado de https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/trabajo-infantil-y-adolescente/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/infanciayadolescencia.pdf?sfvrsn=e9df8291_4
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2008). *Población y sociedad, Aspectos demográficos*. Santiago, 49 p.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017* [versión on-line]. Recuperado de <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). *Resultados CENSO 2017. Por país, regiones y comunas*. (2019a). Recuperado de <http://resultados.censo2017.cl/Region?R=R07>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). *Resultados CENSO 2017 Manzanas y Entidades*. (2019b). Recuperado de <https://www.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=bc3cfbd4feec49699c11e813ae9a629f>
- Iturriaga Puga, H. (2019). *Historia del Ramal Talca-Constitución*. Recuperado de <https://www.amigosdeltren.cl/historia-del-ramal-talca-constitucion>
- Lévi-Strauss, C. (1980). *Raça e história* [versión on-line]. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2844023/mod_resource/content/1/L%C3%89VI-STRAUSS%20Claude_Ra%C3%A7a%20e%20hist%C3%B3ria.pdf
- Lima, L. P. de. (2012). *A relação entre a educação infantil e as famílias do campo* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Lima, L. P. de., & Silva, A. P. S. (2015). A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 475-483. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193875
- López, I. Q. (2013). Sentido de pertenencia desde una perspectiva social y escolar en los países de México y Alemania. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, (2), 79-87. Recuperado de <http://revistadecooperacion.com/numero2/02-06.pdf>
- Mac-Clure, Ó., & Calvo, R. (2013). Desigualdades sociales y tipos de territorios en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 467-490. doi: 10.4067/S0718-65682013000100023
- Mansilla, S. J. G., Huaiquían B. C. A., & Pozo M. G. A. de D. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. doi: 10.1590/s1413-24782018230046
- Martín, A. A., & Escalante, C. F. (2017). Prácticas educativas, “el problema de la lengua” y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 347-366.

- Martínez, S., & Alcalá-Sánchez, I. (2012, 29 de maio). *La migración campo-ciudad, un grave problema social y educativo*. Trabajo presentado no Primer Congreso Internacional de Educación. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_07/a7p11.pdf
- Méndez, M. (2004). La construcción de mixturas rural-urbanas: una lectura subjetivizante. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (52), 129-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/117/11705207.pdf>
- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: Miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36090203>
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). Síntesis de resultados CASEN 2017 [versión on-line]. Recuperado de https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016). *Programa de Educación Básica rural* [versión on-line]. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2125/mono-945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2023a). Niveles y modalidades de enseñanza subvencionada por el Estado. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/niveles-y-modalidades-de-ensenanza-subvencionada-por-el-estado-4>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2023b). Tipos de establecimiento según financiamiento. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/tipos-de-establecimiento-segun-financiamiento-4>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2023c). Sistema de admisión escolar. Recuperado de <https://www.sistemadeadmisionescolar.cl/>
- Morejón, S., Molina, F., Cavagnini, S., & Socino, M. (2008). Seguimiento a egresados del tercer ciclo de la Educación General Básica rural. *Praxis Educativa*, 12, 66-76. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n12a07morejon.pdf>
- Morojele, P., & Muthukrishna, N. (2012). The Journey to School: Space, Geography and Experiences of Rural Children. *Perspectives in Education*, 30(1), 90-100. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/e0a1/82aad6d19d93f4ccd0c17f65d8a33ea6d97c.pdf?_ga=2.260204302.2007028284.1569044663-388576437.1569044663
- Muñoz, C., & Muñoz, G. (2013). Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. Recuperado de http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1371241737DOCUMENTODETRABAJO8_MUNOZ.pdf

- Museo de la Educación. (2023). *Construcción del estado docente en Chile (1860-1920). Ley de educación primaria obligatoria: Estado garante de la educación*. Recuperado de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/construccion-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/ley-de-educacion-primaria>
- Navas, J. L. L. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El Concepto de educación. In M. M. P. del. Andrés, J. L. Á. Castillo, J. L. L. Navas, & E. O. Urtza (Eds.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nieto-Terán, Y. A. (2016). Representaciones de la vida rural: Una comprensión de lo ambiental desde la cotidianidad. *Revista de investigación en administración e ingeniería*, 4(1), 1-10. Recuperado de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/382/pdf>
- Núñez, C. G. (2013). *El cierre de escuelas rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* [versión on-line]. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf
- Núñez, C. G., González, B., & Ascorra, P. (2020). Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en Chile. In D. Juárez (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 53-85). Ciudad de México: Editora Nómada.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., & Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19. doi: 10.1590/ES.215922
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. doi: 10.1590/s1517-9702201612152334
- Núñez, C. G., Solís, C., & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.qssc
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta ese trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410. doi: 10.1590/S1413-24782010000200008
- Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2018). *Panorama de la pobreza rural en América Latina y el Caribe: soluciones del siglo XXI para acabar con la pobreza en el campo* [versión on-line]. Recuperado de <https://www.fao.org/3/CA2275ES/ca2275es.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Estudios de Política Rural de la OCDE – Chile [versión on-line]. Recuperado de <https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2018/10/Estudios-de-Poli%CC%81tica-Rural-Chile-OCDE.pdf>
- Ortega, M. D. A., & Cárcamo, H. V. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. doi: 10.18800/educacion.201801.006

- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pina, M. B. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. España: Narcea.
- Posso, A. (2023). Bilingual education and child labor: lessons from Peru. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 212, 840-872. doi: 10.1016/j.jebo.2023.06.010
- Quintero, M. (2006). Que la Educación retorne al Estado: entrevista al vocero de ACES César Valenzuela. Recuperado de http://www.archivochile.com/edu/doc_mov_est/doc_mov_est00015.pdf
- Real Academia Española (RAE). (2022). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
- Región del Maule. (2010). *El Ramal*. Gobierno Regional del Maule, Bicentenario Chile 2010.
- Rivera, A. (1989). La autoimagen del niño puertorriqueño. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 21(1), 67-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=80521105>
- Rodríguez, M. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017190001>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Romanelli, G. (2016). Família e escola: arranjos diversos. *Revista Pedagógica*, 18(38), 78-96. doi: 10.22196/rp.v18i38.3388
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 11(1), 8-31. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE1-FULLTEXT-176
- Rosende, G. V., & Segura, X. S. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. doi: 10.4067/S0718-07052002000100007
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170. doi: 10.1590/S0100-15742008000100007
- Ruiz, C. (2012). La república, el estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11-28. doi: 10.4067/S0718-43602012000100003

- Saracostti, M., Santana, A., & Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. Santiago: RiL editores
- Saraiva, J. (2012). Claude Lévi-Strauss e o estruturalismo. *Desenredos*, 4(15), 1-8. Recuperado de <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/15-ens-JSaraiva-LeviStrauss.pdf>
- Sarti, C. (2001). Famílias enredadas. In A. R. Acosta, & J. A. F. Vitale (Orgs.). *Família. Redes, laços e políticas públicas* (pp. 21-36). São Paulo: Cortez Editora/PUC-SP.
- Silva, I. O., Silva, A. P. S., & Martins, A. A. (2013). *Infâncias do campo*. São Paulo: Autêntica.
- Silva-Peña, I., Moya, M., & Salgado, I. (2011). *Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la Región de la Araucanía, Chile*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259753138_Estudio_sobre_ninos_y_ninas_adolescentes_mapuche_residentes_en_internados_de_la_Region_de_La_Araucania_Chile
- Tovar, S., Guevara, E. P., & Jaramillo, R. A. (2014). Representaciones sociales de los jóvenes de contextos rurales de la ciudad de pasto, Colombia, frente a los procesos de participación social. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 137-154. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/471/993>
- Tren Central. (2015). *Ramal Ferroviario del Maule. El Tren, la Estación y la Gente. A 100 años del viaje de Talca a Constitución*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Turismo.
- Trujillo, L. (2008). El oficio del alumno rural: ¿el que se va? *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 7-22. doi: 10.18861/cied.2008.2.15.2730
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación. (2004). *La educación Chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*. (Informe nacional de Chile). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2010). La educación en situaciones de emergencia y después de una crisis. *Educación Básica e igualdad entre los géneros*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/education/index_44883.html?p=printme
- Valdés, X., & Rebolledo, L. (2015). Géneros, generaciones y lugares: cambios en el medio rural de Chile Central. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 491-513. doi: 10.4067/S0718-65682015000300022
- Veiga, J. E. (2002). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados.
- Véliz, N. F. (2020). La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la historia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 45-72. doi: 10.19053/01227238.10106
- Vera, D., Salvo, S., & Zunino, H. (2013). En torno al cierre de escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. *Revista Investigaciones en*

- Educación*, XIII(1), 123-143. Recuperado de <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1066/931>
- Vera-Bachmann, D. (2015). Resiliencia, pobreza y ruralidad. *Revista médica de Chile*, 143(5), 677-678. doi: 10.4067/S0034-98872015000500018
- Vera-Bachmann, D., & Pérez, L. M. (2014). Resiliencia académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Integra Educativa*, 7(2), 187-205. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n2/v7n2_a12.pdf
- Vera-Bachmann, D. I., & Salvo, S. (2016). Cierre de escuelas rurales y salud colectiva. *Salud pública de México*, 58(1), 4-5. doi: 10.21149/spm.v58i1.8152
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63-84.
- Villaruel, G. (2008). Expectativas educacionales de las madres rurales y estrategias para lograrlas. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 5(9-10), 1-26.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fonte.
- Vygotski, L. S. (1995). Método de investigación. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas III* (pp. 47-96). Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte Editora Ltda.
- Wanderley, M. N. B. (2014). O campesinato brasileiro: uma história de resistência. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 52(1), S025-S044. doi: 10.1590/S0103-20032014000600002
- Williamson, G. (2003). Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina. *Síntesis Estado del Arte. Educación de la población rural*. Roma: FAO.
- Williamson, G. (2004). Educación para la población rural en Chile. In FAO-UNESCO-DGSCITALIA-CIDE-REDUC (Eds.), *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 92-163). Roma: FAO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136025m.pdf>
- Williamson, G. (2020). ¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales?. In D. Juárez (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 33-52). Ciudad de México: Editora Nómada.
- Zamudio, V. O. (2001). *Chile historia de la división político-administrativa 1810-2000* [versión on-line]. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=MWzZAQAACAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33. doi: 10.1590/S0102-71822007000200004
- Zemelman, H. (1971). La migración rural según el análisis de casos. Em H. Zemelman, *El migrante rural* (pp. 28-102). Santiago: ICIRA.
- Zibas, D. M. L. (2008). “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 199-220. doi: 10.1590/S1413-24782008000200002.
- Zhao, D., & Barakat, B. (2015). The increasingly long road to school in rural China: the impacts of education network consolidation on broadly defined schooling distance in Xinfeng County of rural China. *Asia Pacific Education Review*, 16, 413-431. doi: 10.1007/s12564-015-9380-y

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO /
USP

Pesquisa: (Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças**”, desenvolvida pela pesquisadora Karen Marabolí Radrigán, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, ambas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo compreender as significações que motivam as famílias do campo na escolha do local de estudo dos seus filhos, num contexto de dificuldade relativa à continuidade da vida escolar. Os participantes da pesquisa serão famílias de crianças, incluindo as crianças, que se encontrem estudando em escolas rurais da localidade de Toconey, ou que morando na mesma localidade estudem fora dela.

A pesquisa inclui os seguintes instrumentos: 1.- Observações participantes (a pesquisadora visitará à comunidade para conhecer a dinâmica que estrutura a vida local, e realizará algumas anotações que se considerem relevantes para a pesquisa); 2.- Entrevistas (realizada a você na qualidade de pai/mãe/responsável pela criança); 3.- Rodas de conversas com as crianças (com o fim de conhecer a opinião das crianças respeito a certas temáticas); 4.- Grupos focais com adultos (realizado com você na qualidade de cuidador(a) e/ou responsável pela criança). Todas as conversações com você e os demais participantes serão registradas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Todas as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de divulgação da pesquisa, sem prejuízos para você, os demais participantes ou para a localidade.

A sua participação nessa pesquisa é livre, não têm gastos nem remunerações de nenhum tipo, mas, caso você tenha alguma eventual despesa, decorrente da participação, haverá ressarcimento. Além disso, você poderá recusar ou desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem que isso gere sanção, prejuízo ou represálias de qualquer natureza. A pesquisadora cuidará que não sejam divulgadas quaisquer informações ou análises que possam oprimir, coagir ou ofender sua pessoa ou qualquer participante. Durante o período da pesquisa e também ao momento da divulgação dos resultados serão mantidos o sigilo e a confidencialidade, não sendo divulgada nenhuma informação que possa identificar você ou qualquer participante. O único risco previsível para você, pode ser o desconforto de sair da sua rotina habitual para participar da pesquisa.

Você ao igual que todos(as) os(as) participantes da pesquisa terão acesso ao resultado do estudo e uma via desse Termo de consentimento livre e esclarecido. No caso de qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, tanto a pesquisadora como a sua orientadora se colocam à disposição, em qualquer momento, seja pelo telefone (16) 98131-0209 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, seja pelo telefone (16) 3315-4811 (atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30), pelo e-mail: coetp@ffclrp.usp.br ou pelo endereço: Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07, 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil, em caso de dúvidas ou questões sobre os aspectos éticos da pesquisa.

Por estar em conhecimento, eu, _____,

RG: _____, aceito participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura participante: _____

Assinatura pesquisadora: _____

APÊNDICE B – Termo de autorização para participação de crianças na pesquisa



FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO / USP

Pesquisa: (Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças**” desenvolvida pela pesquisadora Karen Marabolí Radrigán, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

A pesquisa tem como objetivo compreender as significações que motivam as famílias do campo na escolha do local de estudo dos seus filhos, num contexto de dificuldade relativa à continuidade da vida escolar. Os participantes da pesquisa serão famílias de crianças, incluindo as crianças, que se encontrem estudando em escolas rurais da localidade de Toconey, ou que morando na mesma localidade estudem fora dela.

A pesquisa irá a utilizar informações obtidas a partir dos seguintes instrumentos: 1.- Observações participantes (a pesquisadora visitará à comunidade para conhecer a dinâmica que estrutura a vida local, e realizará algumas anotações que se considerem relevantes para a pesquisa); 2.- Entrevistas (realizadas aos pais e/ou responsáveis pelas crianças); 3.- Rodas de conversas com as crianças (com o fim de conhecer a opinião do seu(sua) filho(a) e de outras crianças respeito a certas temáticas); 4.- Grupos focais com adultos (realizadas com os cuidadores e/ou responsáveis pelas crianças). As conversas serão registradas em áudio e as informações obtidas com seu(sua) filho(a) somente serão utilizadas para fins acadêmicos.

O ato de participar desta pesquisa é livre, tanto seu(sua) filho(a) como você na qualidade de mãe/pai/responsável, somente participarão da pesquisa se quiserem, sem apoio financeiro ou despesa, mas, caso seu(sua) filho(a) tenha alguma eventual despesa, decorrente da participação, haverá ressarcimento. Seu(sua) filho(a) poderá desistir de sua participação em qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer tipo de prejuízo. O único risco previsível para seu(sua) filho(a), pode ser o desconforto de sair da sua rotina habitual para participar da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo.

Este tipo de pesquisa pode contribuir para a produção de conhecimentos sobre as famílias do campo, proporcionando visibilidade às suas necessidades. A divulgação dos dados obtidos, serão utilizados para fins acadêmicos ou científicos.

Para qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora se colocam à disposição, a qualquer momento, seja pelo telefone (16) 98131-0209 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, seja pelo telefone (16) 3315-4811 (atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30), pelo e-mail: coetp@ffclrp.usp.br ou pelo endereço: Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07, 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil, em caso de dúvidas ou questões sobre os aspectos éticos da pesquisa.

Após o término da pesquisa, os resultados serão apresentados tanto a você na qualidade de mãe/pai/ responsável da criança, como a seu(sua) próprio(a) filho(a).

Por estar esclarecido, eu, _____,
 RG: _____, na condição de mãe/pai e/ou responsável legal da criança
 _____, autorizo sua participação na pesquisa.
 _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável pela criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido para crianças



FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO / USP

Pesquisa: (Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**(Des)continuidade da vida escolar em área rural no Chile: Significações das famílias e crianças**” realizada pela pesquisadora Karen. O (a) _____ (*nome do responsável pela criança*) permitiu que você participe.

Queremos saber quais são os motivos pelos que seus pais escolhem o lugar onde vocês irão estudar.

Nesta pesquisa serão convidadas a participar outras crianças que também moram nesta comunidade, a ideia é formar grupos e conversar todos juntos com a pesquisadora Karen sobre o que opinam da escola, suas histórias dentro da escola e se sentem que formam parte da escola e da comunidade onde moram.

As conversas do nosso grupo serão registradas em um gravador de voz, desde que você concorde. Não será contado para as pessoas quem disse o quê durante nossas conversas e a gente escolherá um nome de faz-de-conta para você na pesquisa. As nossas conversas serão divulgadas apenas em espaços como congressos científicos, grupos de pesquisa, revistas científicas e no trabalho final da pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Se tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, pessoalmente ou pelo telefone (16) 98131-0209. Também pode me procurar se durante a pesquisa, ou depois dela, você sentir algum mal-estar ou se sentir inseguro(a).

Eu _____ aceito participar da pesquisa.

Entendi as coisas que vão acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai achar ruim.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura da criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – Guia das entrevistas com adultos**Em relação à família.**

- Qual é o número de pessoas que compõem o seu grupo familiar?
- Quantos filhos você tem? Qual é a idade dele(s)?
- Quem são os responsáveis pelo cuidado dos seus filhos? E pela educação?
- Quais são as ocupações dos responsáveis pelos seus filhos?

Em relação à moradia-escola

- Em qual idade o seu filho entrou na escola?
- Quais são as razões que fizeram você(s) decidir matricular aos seu(s) filho(s) na escola?
- Com a entrada do(s) seu(s) filho(s) à escola. Quais são as mudanças nas suas rotinas de casa que vocês destacam?
- Como é a sua vida no campo?
- Como descreveria a comunidade na qual você mora?
- De que forma a sua vida se relaciona com a cidade?

Em relação à educação

- Para você. Qual é a função da educação?
- Dentro dessa visão da educação. Qual é a função da escola?
- Segundo a sua opinião. Qual deve ser a função social da escola no campo?
- Como descreveria a escola na qual os seus filhos assistem?

Em relação às suas preferências

- Se você pudesse escolher entre, criar aos seus filhos na cidade ou no campo. Qual opção você escolheria? Por quê?
- Se você pudesse escolher entre, educar aos seus filhos na cidade ou no campo. Qual opção você escolheria? Por quê?
- Como você imagina ou o que você espera da educação dos seus filhos na cidade?
- Quais seriam as vantagens e desvantagens de que as crianças assistam à escola na cidade?
- No cotidiano da família. Quais seriam as principais dificuldades de ter aos filhos estudando na cidade?
- Quais elementos da educação do campo você gostaria que se mantivessem na educação que os seus filhos receberão na cidade?

APÊNDICE E – Guia roda de conversa com as crianças**Em relação à escola:**

- Quando vocês assistem à escola?
- Por que é que vão na escola?
- Vocês gostam de ir na escola? Por quê?
- Quais são as atividades que vocês têm na escola?
- O que vocês acham que a escola aporta nas suas vidas?
- Se vocês pudessem escolher entre estudar na cidade ou no campo. Qual opção vocês escolheriam? Por quê?
- Em uma palavra. Como vocês definiriam as suas escolas?

Em relação à moradia:

- O que vocês acham do lugar onde moram?
- Como são as pessoas que moram perto da sua casa?
- Quais são as suas atividades onde vocês moram?
- Se vocês pudessem escolher entre morar na cidade ou no campo. Qual opção vocês escolheriam? Por quê?

Em relação aos estudos e moradia:

- Quais são as coisas boas e as coisas ruins de estudar no campo? e na cidade?
- O que vocês acham de estudar longe das suas casas?
- O que vocês gostariam de ter nas suas escolas da cidade que vocês encontram nas escolas do campo?
- Como vocês se sentem quando pensam que um dia terão que estudar fora?

APÊNDICE F – Guia roda de conversa com as mães**Em relação à educação e família:**

- Qué significa a educação para vocês como família?
- Qual é o nível de importância que a educação tem nas suas vidas?
- De qué forma a educação poderia ser de ajuda para o futuro dos seus filhos?
- Quais seriam os benefícios que poderiam ter como adultos?
- Como foram as suas experiências com a educação?
- Como eram as oportunidades educativas quando vocês tinham a idade dos seus filhos?
- Quando vocês eram crianças, qual foi o papel de suas famílias na educação que receberam?
- Quais avanços vocês percebem entre a educação dos seus pais, a que vocês receberam e a que seus filhos recebem hoje?
- Quais retrocessos vocês percebem entre a educação dos seus pais, a que vocês receberam e a que seus filhos recebem hoje?
- Quais são as estratégias que vocês utilizam para dar educação aos seus filhos?
- De que forma estas estratégias influenciam suas vidas como família?

Em relação à localidade:

- Como descreveriam a vida na sua localidade?
- O qué mais gostam de Toconey? E o que menos gostam?
- Como descreveriam às pessoas que moram na localidade?
- Que relação vocês têm com a cidade?
- Quais características vocês outorgam à cidade?
- Quais características vocês outorgam à localidade onde moram?
- Quais são as principais diferenças entre a cidade e o campo?
- Quais mudanças significativas vocês acreditam que têm se produzido na localidade nos últimos anos?

- Qual é a frequência com a que se reúnem com os seus vizinhos?
- Quais são os motivos pelos quais se reúnem?
- Como é a comunicação com as pessoas que moram em outras localidades rurais próximas?
- Como é a comunicação com as pessoas que moram na cidade?

Em relação às expectativas:

- Quais tipos de ensinamentos foram passados dos seus pais para vocês, que vocês gostariam que seus filhos aprendessem?
- O que esperam para vocês como família no futuro?
- O que gostariam que seus filhos fizessem no futuro?
- Que mudanças gostariam que tivesse sua localidade no futuro?
- Quais ações pretendem fazer para cumprir com suas expectativas?