



Crianças rurais do Chile central e a (des)continuidade escolar: experiências de deslocamento

Rural children of the central Chile and the scholar (dis)continuity: displacement experiences

Karen Marabolí-Radrigán  & Ana Paula Soares da Silva 

Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPÉ)
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil

O objetivo deste trabalho foi compreender as experiências das crianças do campo que devem sair da localidade de residência em função da continuação dos estudos, em um contexto de dificuldade relativa à continuidade da vida escolar. A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva histórico-cultural, de caráter qualitativo, e aplicou-se como instrumentos uma roda de conversa com crianças e um diário de campo. Participaram dois grupos de crianças, o primeiro grupo composto por crianças que estavam cursando 5º e/ou 6º ano de ensino básico na localidade estudada, e também crianças que frequentavam o 7º e/ou o 8º ano do ensino básico, em uma escola fora da comunidade. Os resultados mostram a valorização positiva que as crianças em contextos rurais têm do processo de escolarização visto como o caminho para superação pessoal. Também fica revelada a aflição das crianças devido à experiência da iminente separação em idade precoce em busca de melhores oportunidades fora do local de moradia com a família.

Palavras-chave: crianças do campo, educação rural, famílias rurais

The objective of this study was to explore the experiences of rural children who leave their homes to continue their education, particularly within the context of challenges related to the continuity of their school life. The research was conducted from a historical-cultural perspective, using a qualitative approach. The instruments used were a conversation circle with children and a field diary. Two groups of children participated: the first group comprised children attending the 5th and/or 6th grades at local basic schools, while the second group included children attending the 7th and/or 8th grade at schools outside their community. The study revealed a generally positive view of the schooling process among rural children, with education being seen as a means of personal growth. However, it also highlighted the emotional distress experienced by these children due to the early and often painful separation from their families in pursuit of better educational opportunities.

Keywords: rural children, rural education, rural families

Agradecimentos: A autora principal agradece à Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES).

Contato: K. Marabolí-Radrigán. Calle O'Higgins 167, Constitución, Chile. Correio eletrônico: ps.karenmr@hotmail.com

Como citar: Marabolí-Radrigán, K., & Soares da Silva, A.P. (2025). Crianças rurais do Chile central e a (des)continuidade escolar: experiências de deslocamento. *Revista de Psicología*, 34(1), 1-10, <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2025.71580>

Introdução

A educação é um direito de todas as crianças. Ela pode ser promotora de um pensamento crítico nos seres humanos, não só pelo fato de permitir o desenvolvimento cognitivo e cultural do indivíduo, mas também pela interação que ela oferece em um processo onde as pessoas, além de descobrir o mundo e as suas particularidades, são capazes de interagir com aquele meio ambiente sobre o qual leem e aprendem nas salas de aula. Porém o que acontece quando o Estado chileno obriga a educação, mas não oferta vagas, níveis ou escolas em algumas comunidades? Quais são as experiências e a valoração que as próprias crianças dão à educação em um contexto rural com ditas condições? A hipótese do presente trabalho é que as experiências de deslocamento que vivenciam as crianças rurais estão marcadas por desafios emocionais em função da separação familiar.

O dicionário da Real Academia Espanhola (RAE) define a educação como a ação ou efeito de educar; criação, ensino e doutrina que são dadas a crianças e jovens; também faz alusão à instrução por meio de atividades docentes (RAE, 2023). Assim, a educação tem como objetivo desenvolver nas pessoas certo nível de capacidade, não só intelectual, senão afetiva e moral, consistente ou crítica em relação às normas sociais e culturais às quais tal indivíduo pertence. Portanto, a educação tem sido, é e será um tema de grande interesse no mundo, desde a pré-escola passando por especializações e pós-graduações. Ela promove processos fundamentais na vida das pessoas, uma vez que, além de fornecer conhecimentos técnicos para inclusão no mercado de trabalho, tem também a função de mediar a inserção dos sujeitos na cultura (Núñez et al., 2016).

Pode-se dizer que, em geral, entendemos que a educação implica, necessariamente, uma relação social, ou seja, a mediação humana entre sujeitos, sempre considerando que nem todas as mediações dependem das práticas educativas formais (Santamaría-Cárdaba & Sampedro, 2020). No entanto, quando faltam elementos-chave no processo de aprendizagem e no contexto, a educação possui riscos de fracassar (Zhao & Barakat, 2015). A educação de qualidade é influenciada por fatores tanto internos como externos à sala de aula, tais como a

existência de uma oferta de vagas adequada e a natureza do ambiente das crianças (UNICEF, 2010).

Na atualidade, o direito à educação é concebido a partir de três aspectos essenciais (Álvarez-Bravo, 2019): conclusão oportuna dos ciclos escolares; aprendizagens relevantes; tratamento digno e condições equivalentes de oportunidades no sistema de ensino. Isto necessariamente gera controvérsia entre o mundo rural e o urbano, pois as diferenças são marcantes.

Na educação rural chilena, não existe um arcabouço formal que regule a sua qualidade, nem infraestrutura, nem se tem educação infantil (Mora et al., 2022), nem quantidade de níveis educativos e muito menos critérios para a abertura ou o fechamento de escolas em localidades rurais (Núñez et al., 2020a; Núñez et al., 2020b; Williamson, 2020).

Apesar dessas limitações, a escola rural, geralmente pequena, favorece a existência de relações estreitas e reforça 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 seus habitantes (Vera-Bachmann & Salvo, 2016; Lara & Pulido-Cortés, 2021).

Assim, potencializar e dar melhores oportunidades educacionais (División Educación General [DEG], 2020) a ditas comunidades pode influenciar diretamente na identidade que ali pode ser construída (Aguirre et al., 2017), o que também poderia acontecer tomando elementos presentes em realidades vizinhas (p.e. comunidades urbanas). Nesse sentido, para as 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 et al., 2008).

A escola, em área rural, contribui para o desenvolvimento da comunidade local, através do fortalecimento do seu capital cultural e social (Núñez, 2013; Gil & Vera, 2020). Portanto, desempenha um papel que vai muito além do fornecimento de um serviço institucional ou educacional. Ela ocupa

um lugar significativo na dinâmica social da comunidade, permitindo o desenvolvimento de um sentimento de pertença a um projeto coletivo e de valores compartilhados; tornou-se uma referência social importante para a formação da identidade cultural, além da subsistência ou da recriação dos valores em uma comunidade (Ahumada, 2010). É o lugar onde as crianças aprendem a interagir com pessoas diferentes daquelas do contexto familiar (Rosende & Segura, 2002).

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 socialização 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 (Fernández-Soria, 2020).

O sentimento de pertença é construído, entre outros fatores, pela identidade cultural, que engloba tradições, valores, crenças, símbolos e comportamentos que funcionam como elementos de coesão dentro de um grupo social. Essas emoções ligadas ao território servem de base para que os indivíduos, de acordo com suas próprias percepções e sentimentos, fortaleçam seu vínculo e senso de pertencimento (Carrete-Marín, 2023).

Nesse sentido, o processo de escolarização pode ajudar na autossuperação das crianças, tornando-se em um serviço desejado de receber pelas famílias do campo. No entanto, independentemente da posição social dos pais das crianças, eles pedem reconhecimento e participação naquela educação que os filhos recebem, pois eles acreditam que nem sempre a educação formal vai refletir o que eles desejam para seus filhos no futuro (Azaola, 2010). Mesmo assim, a escola em comunidades rurais é vista, por alguns moradores, como um espaço de transformação social, compreendendo-a como um centro de poder no interior da comunidade (Morejón et al., 2008; Gaudin, 2019;

Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural [Rimisp], 2020).

De acordo com Araújo et al. (2014), inicialmente a infância não era entendida sequer como uma etapa do ciclo vital, com necessidades próprias daquela fase. Conforme esses autores, por muitos anos as crianças foram “tratadas da mesma forma que adultos, sem nenhuma consideração pelos aspectos relacionados ao crescimento e desenvolvimento infantil” (p. 1001).

Entretanto, crianças são, sem dúvida, uma parte fundamental das famílias, embora em tempos atuais ainda se acredite que não possuem o nível de maturidade suficiente para entender certos temas, perceber ou se interessar por determinadas coisas, ou simplesmente não têm direito a opinar em “temas de adultos”. Até há 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). Esta é, sem dúvida, uma das principais contribuições deste estudo: melhorar a compreensão das necessidades das crianças rurais, fornecendo dados significativos para pesquisas futuras na área.

As crianças e jovens provenientes de comunidades rurais são potenciais atores sociais híbridos (Pavez, 2023), porque eles se integram com a cultura e os valores contemporâneos, mas mantêm enraizada sua cultura local, tornando-se em agentes fundamentais para o desenvolvimento das suas regiões.

Infelizmente, em alguns países da América Latina (p.e. Chile) o direito à educação de crianças em contexto rural tem sido negligenciado pelas autoridades, pois na maioria das vezes aquela criança se vê na obrigação de sair da sua localidade rural para estudar em um contexto urbano que, além de oferecer um formato diferente de educação, o que não é questionado pela literatura nem parece ser um problema para os projetos educativos das escolas (Morejón et al., 2008), faz com que as famílias enfrentem processos de eleição e seleção das escolas (Canales et al., 2022).

Diante isto, torna-se de grande interesse investigar e compreender quais são as experiências e a valoração que as próprias crianças dão à educação em um contexto rural? Considerando a ausência

do Estado, que obriga a matrícula, mas não oferta vagas nas comunidades.

O objetivo foi compreender as experiências das crianças do campo que devem sair da localidade de residência em função da continuação dos estudos, em um contexto de dificuldade relativa à continuidade da vida escolar. Os objetivos específicos foram a) analisar a importância da educação para as crianças, considerando os impactos do processo de separação familiar; b) investigar as vivências das crianças nas escolas do campo e da cidade; c) identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o processo de separação familiar.

Método

A presente investigação é qualitativa e de caráter exploratório, o que permite considerar os aspectos mais versáteis do objeto de estudo (maior flexibilidade), assim como um maior aprofundamento numa temática com pouca informação disponível (Vizcaíno et al., 2023). Por outro lado, os dados obtidos através dos instrumentos utilizados, adicionaram informações sobre as particularidades das dinâmicas humanas em um cenário aberto às várias possibilidades de construção de realidade no rural.

Participantes

Investigou-se crianças de uma localidade rural da parte central do Chile. As crianças que participaram da pesquisa foram quatro no total, contabilizando aquelas que estavam estudando tanto dentro quanto fora da localidade. Cabe mencionar que na localidade existiam cinco crianças que cumpriam com o critério de inclusão para participar da pesquisa, que foi estar em idade escolar

próxima ao ano de interrupção da oferta pública de vagas, ou seja 5º e/ou 6º ano do ensino básico e 7º e/ou o 8º ano do ensino básico; as cinco foram autorizadas pelas mães/pais/responsável legal da criança, porém uma delas, que estava estudando em uma das escolas da localidade, não participou da roda de conversa junto com as outras crianças. Originalmente a coleta de dados visava a realização de duas rodas de conversas, separando assim experiências dos participantes, no entanto, não foi possível devido ao baixo número de crianças matriculadas nas escolas rurais da localidade. Assim, foram selecionadas duas crianças que estavam cursando 5º e/ou 6º ano de ensino básico em escolas da localidade (participação de somente uma), idade escolar próxima ao ano de interrupção da oferta de vagas, pelo que as famílias já tinham pensado suas estratégias para dar continuação aos estudos dos/as pequenos/as: uma família decidiu que seu filho voltasse todos os dias para casa e a outra pensava mandar seu filho para um internato, com auxílio dos cuidados de parentes que moram na mesma cidade; e outras três crianças que frequentavam 7º e/ou 8º ano de ensino básico fora da localidade, na modalidade de internato. Além disso, ressalta-se que naquele setor existem duas escolas que atendem alunos do ensino básico. 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/a; e são incompletas, quer dizer que não oferecem todos os níveis educativos obrigatórios (até 8º ano de ensino básico), pois só oferecem até o 6º ano de ensino básico.

Tabela 1

Caracterização dos participantes da roda de conversa

Nome fictício	Género	Idade	Nível educativo
Memox	Masculino	13 anos	8º básico
Antonia	Feminino	14 anos	8º básico
Flo	Feminino	13 anos	8º básico
Suzuki	Masculino	11 anos	6º básico

Nota: Os nomes apresentados correspondem aos nomes fictícios que foram escolhidos por cada participante, com a finalidade ética de manter sigilo sobre suas verdadeiras identidades.

Procedimentos e instrumentos

A investigação foi aprovada pelo Comité de Ética de la Investigación Científica da Universidad Central de Chile.

Foi realizada uma imersão no campo por três meses. Inicialmente, foram identificadas as famílias que poderiam participar da pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos para a investigação, após disso, foram contatadas as famílias diretamente na sua moradia. Em seguida, foram explicados aos pais e/ou responsáveis das crianças em idade escolar os objetivos e os procedimentos através da apresentação e explicação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o Termo de Autorização para participação de crianças na pesquisa o qual inclui um Termo de Assentimento livre e esclarecido para crianças atendendo ao seu direito de informação sobre a sua participação na pesquisa, documentos com os quais também foram informados claramente sobre 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). Foram esclarecidas também as dúvidas que surgiram de todos os participantes e/ou dos outros membros da família presentes nesse primeiro momento.

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, assim como atividades de familiares ou amigos próximos. Realizou-se uma imersão de 24 dias no campo, não necessariamente consecutivos, sendo 10 realizadas anteriormente à coleta de dados e as demais concomitantemente aos demais procedimentos da pesquisa.

Foram utilizados diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos com base na psicologia histórico-cultural.

Diário de campo

Além das informações sobre o cotidiano das crianças e da comunidade, foram registradas as experiências subjetivas da pesquisadora em relação ao que foi escutado, visto e sentido em cada uma das situações. Segundo Campos et al. (2021)

este instrumento “deve ser usado diariamente para garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação ou intervenções” (p. 101).

Roda de conversa

O objetivo foi conversar com as crianças sobre o papel da escola nas suas vidas, a vivência no interior da escola (seja ela na localidade ou na cidade), as significações que atribuem à relação entre a família-escola e às (des)continuidades entre as práticas educativas e o sentimento de pertencimento à comunidade. Baseado na quantidade de crianças participantes, que de um total de cinco foram quatro participantes, foi realizada somente uma roda de conversa que inclui tanto as crianças matriculadas nas escolas da localidade, quanto aquelas crianças que estudavam fora da mesma. Assim, a atividade contou com a participação de três crianças que estudavam fora da localidade e uma que estudava dentro de uma das escolas do campo.

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 tinham que assinar, se estivessem de acordo, um documento autorizando 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.

Para assegurar uma boa qualidade do material produzido, a roda de conversa com as crianças foi gravada no gravador de voz de um telefone celular, o qual foi destinado única e exclusivamente para questões relacionadas com a coleta de dados. Logo da gravação, o áudio foi transferido ao notebook da pesquisadora e apagado imediatamente

do celular. Uma vez finalizada a transcrição o áudio também foi apagado do computador, não existindo cópia de nenhum tipo, com a finalidade de proteger a integridade dos participantes.

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. Em momentos, mostravam-se preocupados pela gravação, por exemplo, quando aconteciam interrupções alheias. Após parar a gravação, reforços sobre temas abordados ou informações adicionais surgiram, os quais foram detalhados no diário de campo da pesquisadora.

Tratamento e análise dos dados

Todas as informações obtidas no diário de campo e que contextualizaram a roda de conversa, foram organizadas ao longo da 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.

A roda de conversa com as crianças foi transcrita na íntegra, para posterior realização de leituras e tratamento adequado das informações obtidas. A partir da leitura, foram criados eixos que permitiram a análise do material de forma a evidenciar as redes de significações, de ordem macro contextual. 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), destacando a importância das significações nos processos de desenvolvimento e nas interações humanas, usando a metáfora de rede para entender a complexidade da ação de significar o mundo. Propõe que a compreensão da realidade ocorre por meio de signos e instrumentos, com foco em como as pessoas constroem significados nas suas relações com o ambiente, abrangendo os processos psicossociais. Considerando a perspectiva da RedSig e os objetivos estabelecidos para a pesquisa, foram construídos eixos a partir da leitura do material de pesquisa coletado no campo, objetivando abranger os questionamentos iniciais da pesquisa.

Os eixos criados foram:

1. Eixo sobre a importância e relevância da educação para as crianças, corresponde ao valor que dão as pessoas de forma ampla ao processo educativo, inclusive considerando aspectos históricos em relação a dita questão e influência nas novas gerações que se encontram em etapa escolar.
2. Eixo da percepção do processo de separação, como é percebido este processo pelas crianças. A intenção foi desvendar os sentimentos atribuídos a uma situação simbólica de separação, por agentes externos ao desejo das crianças.
3. Eixo sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças neste processo, que busca trazer os relatos sobre as dificuldades percebidas, independente da origem da dificuldade, podendo ser econômica, emocional, educativa ou referida a outro tipo de situações, tomando como ideia principal a livre associação que cada participante faça com respeito ao enunciado.
4. Eixo das vivências nas escolas do campo e da cidade, criada 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.
5. Eixo sobre o deslocamento físico para fora da comunidade, referente a todas aquelas instâncias onde os moradores da comunidade devem sair para realizar qualquer diligência que não possa ser resolvida na localidade, como exames no hospital, compra de alimentos para pessoas, animais, educação de crianças, etc.
6. Eixo da identidade rural e o apego ao lugar, traz os elementos da marca da ruralidade existente na comunidade, os sentimentos de apego com o lugar (se existem) e quais são os elementos que geram esse sentimento.

Resultados

Ao momento de perguntar sobre os motivos pelos quais eles vão para escola, as respostas coincidem de forma ampla com o que a literatura plantea sobre as expectativas da educação em territórios rurais:

Pesquisadora: ¿Por qué vão à escola?
Memox: Estudar, pra saber coisas novas, eeeh...
Antonia: Pra aprender mais eu acho.
Memox: mmm..., pra ser no futuro...
Antonia: Alguém melhor.
Memox: ...alguém melhor [respondendo mais com tom de pergunta que de resposta].
(Roda de conversa com crianças)

É possível entender como as crianças qualificam a importância da educação através de desejos de superação acreditando (ou não) no poder de transformação (Lara & Pulido-Cortés, 2021), utilizando a educação como uma ferramenta para se tornar “alguém diferente” no futuro.

Quando falamos do processo de separação que enfrentam as 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 de elas se encontrarem longe do lar.

Pesquisadora: (...) O que acham de ter que estudar longe da 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 a pensar qualquer besteira.

A preocupação pelo outro para eles é mais importante do que a própria experiência de se cuidar sozinhos, ficam apreensivos de acontecer alguma

coisa com pessoas da família e eles estar longe sem poder ajudar.

Em quanto às vivências nas escolas do campo e da cidade, para as crianças, a pergunta foi alusiva às atividades que elas gostam da escola na cidade e que não tinham na escola do campo:

(...)
Flo: As oficinas.
Antonia: Sim, eu na escola tenho oficinas.
Memox: Eu também.
Antonia: Tenho... [shiii, faz calar o irmão mais novo de 4 anos que se intromete na conversa]
Memox: Tenho oficinas de ping pong.
Antonia: Eu tenho, há oficinas de artes marciais, eeeh, 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 ao seu irmão].

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, quem baseada num discurso que aponta à qualidade da educação, defende a escola da cidade.

Antonia: Eu escolho, eu escolho, shiiii! [novamente manda o irmão se manter em silêncio] eu escolho mais a cidade, porque as 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.

Logo ao perguntar pelas coisas boas e ruins, Memox faz uma cotação rápida com a que todas as

crianças concordaram: “As coisas ruins? (...) que há poucas crianças e as coisas boas, brincar com teus amigos, morar onde... na tua casa, perto de tua casa” (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.

Finalmente volta a surgir o tema da qualidade da educação entre as escolas do campo e as da cidade, evidenciando as dificuldades que elas têm que enfrentar por ter cursado sua educação em escolas do 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!

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, 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 dessa localidade rural, esta mudança é vivida de forma antecipada e ainda com outras características significativas para os meninos, o fato de estar 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 (Montoya-Soto & Muñoz-Gaviria 2021).

As crianças manifestaram em todo momento seu carinho pelo campo, destacando somente coisas positivas: “E é super divertido estar no campo [sorrindo] [Antonia, roda de conversa com crianças]. Quando consultados 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.

Memox: A natureza... na cidade... custa... eemm.... Tem só ar assim... fumaça e coisas assim e aqui não.

Pesquisadora: Aquí é mais tranquilo, mais limpo?

Todos: Siiim [quase ao mesmo tempo].

Quando as crianças se encontram na localidade, embora na ocasião da pesquisa existiam os celulares, elas gostam bastante de ficar no rio com os amigos, sair para caçar, brincar com os animais, etc., e reconhecem 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).

Discussão

Este trabalho destaca a relevância de investigar as perspectivas das crianças rurais, considerando-as protagonistas na busca por educação, uma vez que são as próprias crianças as que devem fazer os esforços no que diz respeito ao deslocamento físico, em busca de melhores oportunidades escolares (as quais não são oferecidas dentro da comunidade onde residem). É altamente importante poder escutar o relato e opinião daquelas crianças que se afastam para estudar em outros lugares, longe do lar.

A valorização da educação nas famílias rurais tem mudado ao longo do tempo, hoje as famílias do campo têm uma apreciação diferente da que existia com respeito à relevância da educação na vida das pessoas, pois no que diz respeito ao papel que desempenham os filhos para essas famílias, muitas vezes eles representavam força de trabalho, contribuindo para a economia familiar (Benatti et al., 2023) muito mais valorado que a escolarização dos mesmos. Essa visão priorizava o trabalho em detrimento da escolarização, que muitas vezes era considerada secundária. Hoje, tem se consolidado uma nova perspectiva sobre o papel da educação sendo vista como um meio de superação que gera oportunidades de desenvolvimento e aprimoramento para as crianças, incentivando-as a continuar avançando (Orellana et al., 2020).

Essa mudança de visão também está ligada à compreensão de que a educação de qualidade é importante tanto para as crianças quanto para o Estado.

A carga afetiva das famílias e suas crianças é intensa e repetida no tempo. Trata-se de crianças que, neste recorte de tempo, encontram-se passando pela mesma situação que passaram seus irmãos mais velhos, pelo que a história está se repetindo por segunda e até por terceira vez para algumas famílias. A comunidade em geral tem o sonho de algum dia poder contar com escolas que possuam ensino completo para as crianças da localidade e de setores vizinhos, e se possam superar as limitações históricas do contexto rural. No entanto, a realidade educacional rural ainda apresenta desafios consideráveis. A falta de escolas com ensino completo, conectados aos fechamentos de escolas (Núñez, et al., 2020; Williamson, 2020), apontam

para a persistência de desigualdades estruturais na educação.

Em muitas regiões rurais, a busca por uma educação de qualidade é frequentemente vista como uma utopia. A realidade vivida pelas crianças do campo revela um sentimento de marginalização causado pelas políticas educacionais municipais e nacionais, em função de um projeto de país que muitas vezes parece não levar em conta as necessidades específicas dessas comunidades, gerando uma segregação educacional e social (Núñez et al., 2016).

Quando conversado com as crianças sobre o desejo de elas poderem estudar sempre no campo, ao entender que simplesmente “não se pode”, Merox faz um comentário de resignação para rapidamente incorporar a pergunta: “(...) por que não se pode? (olhando para o resto das crianças)”, expressando que, para elas, também não faz sentido ter uma escola, ter crianças e não ter os níveis educativos para continuar os estudos dentro da localidade.

A discussão gera controvérsia dependendo do ponto de vista do protagonista. No caso das crianças, pareceu existir uma enorme valorização da educação e a escola, em relação às oportunidades de interação com os pares. Para os jovens de algumas localidades, a educação entrega uma oportunidade importante para poder ter estudos superiores, ser esportistas ou trabalhadores; enquanto a escola é o ambiente onde elas criam vivências e expectativas que incentivam ações e transformações futuras (Lara & Pulido-Cortés, 2021). Para evitar a migração de crianças do campo para a cidade, é necessário implementar sistemas de educação consolidado nas próprias localidades rurais (Zhao & Barakat, 2015).

Existe hoje, como mencionado anteriormente, uma realidade que exige olhar o rural desde outra lente, o novo modelo de raciocínio das crianças. De acordo ao 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 eles têm para poder ter um melhor desempenho na escola, em comparação com seus pares. Esta situação, por exemplo, exige dos docentes novas propostas curriculares, de acordo com as realidades

rurais que se tornam cada vez mais complexas e cambiantes (Montoya-Soto & Muñoz-Gaviria, 2021).

Em outros países existem alternativas a serem analisadas, pois elas oferecem uma opção não contemplada em países da América do Sul, por exemplo, onde as opções para educar aquelas crianças que se encontram em localidades onde não existe uma escola ou alternativa formal de educação, buscam implementar estratégias que aproximem a educação à criança. Como no caso da China, onde estão se implementando estratégias de educação à distância naquelas comunidades rurais mais isoladas (Zhao & Barakat, 2015). Claramente, nossa cultura pode ter dificuldades não só técnicas na implementação desse tipo de medidas, mas também em termos de responsabilidade, pelo que no começo seria bom acolher dita experiência e transformá-la em uma medida complementar à educação tradicional com a finalidade de apresentar novas ferramentas e conhecimentos para as crianças.

Estamos falando de crianças altamente tecnológicas, com acesso a um mundo de informação disponível na internet desde a comodidade da sua casa no rural. Contudo, a atualidade invade as crianças com informações diferentes das que a comunidade tradicional campesina costumava ensinar antigamente, então a educação abre as portas para novas experiências laborais, entrada dos meios de comunicação e outros mecanismos que poderiam refletir valores individualistas nas pessoas, se convertendo assim mesmos em outros sujeitos (Lara & Pulido-Cortés, 2021; Pavez, 2023).

A situação do aluno rural é diferente daquela em que se encontra o aluno urbano. Segundo a pesquisa de Trujillo (2008), o aluno rural enquanto não se encontra estudando na escola, tem que ajudar em casa, no trabalho agrícola, cuidando dos animais, cooperando nos afazeres do lar, etc., quando por outro lado a visão do aluno urbano se limita a estudar, quer dizer, quando o jovem não está na escola, ele possui 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 àquelas 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 a revalorização da cultura e sua gente, extrapolar divisão rural-urbana e à participação social, ao mesmo tempo que se garante a viabilidade da produção campesina.

São essas e outras questões as que continuam gerando a discussão entre rural-urbano; saber tradicional e novas tecnologias; escola-família; educação de qualidade, todas em função da busca pelo contínuo avanço das pessoas como pessoas.

Procurar 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 são questões completamente necessárias para gerar instâncias de mudanças em benefício de comunidades que vêm vulnerados seus direitos.

Finalmente, as conclusões desta investigação têm implicações práticas importantes para alguns grupos. Para os educadores, a necessidade de adaptar os currículos às realidades rurais e promover métodos pedagógicos inovadores é essencial para reduzir a brecha educativa entre o urbano e o rural. Para os municípios (principais gestores das escolas rurais) é fundamental melhorar a infraestrutura educacional, garantindo recursos e formação contínua aos professores, bem como explorar alternativas como a educação a distância para comunidades mais isoladas. Os encarregados das políticas educativas devem considerar a especificidade das necessidades rurais ao conceber políticas inclusivas, garantindo que os recursos sejam distribuídos de forma equitativa e que seja incentivado um modelo educativo que valorize tanto as tradições locais como o acesso a novas tecnologias e oportunidades de desenvolvimento. Juntos, estes esforços podem contribuir para um sistema de educação rural mais justo e eficaz.

Referências

- Aguirre, B., Gajardo, A., y 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. <http://dx.doi.org/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. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-99>
- Álvarez-Bravo, P. (2019). Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29966>
- Araújo, J.P., Silva, R.M.M., Collet, N., Neves, E.T., Toso, B.R.G.O., & Viera, C.S. (2014). História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 67(6), 1000-1007. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2014670620>
- Azaola, M. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, 32(130), 67-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13-214992005>
- Benatti, A., Marion, J., Campeol, Â., & Pereira, C. (2023). “João e Maria” e a infância nas famílias em situação de vulnerabilidade social: um estudo teórico. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202316e19391>
- Campos, J.L., Silva, T.C., & Albuquerque, U.P. (2021). Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. Em U. Albuquerque, L. Cunha, R. Lucena & R. Alves (coords.), *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia*. Nupeea.
- Canales, M., Orellana, V., y Guajardo, F. (2022). Sujeto y cotidiano en la era neoliberal: el caso de la educación chilena. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 67(244), 285-307. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.70386>
- Carrete-Marín, N. (2023). El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 987-998. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/55>
- 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. https://cas.ides.org.ar/files/2017/05/EAS_V1N2NS_09_PTM_cas.pdf
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (Rimisp). (2020). *Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2019. Juventud rural y territorio*. <https://rimisp.org/informelatinoamericano/wp-content/uploads/2020/04/Rimisp-Informe-Latam-2019.pdf>
- División Educación General (DEG). (2020). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales*. https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL_c.pdf
- Fernández-Soria, J.M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 26, 23-39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Gil, C., y Vera, N. (2020). Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural. En D. Juárez y J. González (coords.), *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales* (pp. 29-47). Colofón. <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/ultimas-publicaciones-rier/>
- Lara, P., y Pulido-Cortés, O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis & Saber*, 12(31), e13145. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.13145>
- 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. <http://dx.doi.org/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. <http://revistadecooperacion.com/numero2/02-06.pdf>
- Méndez, M. (2004). La construcción de mixturas rural-urbanas: una lectura subjetivizante. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 52, 129-152. <http://www.redalyc.org/pdf/117/11705207.pdf>
- Montoya-Soto, D., y Muñoz-Gaviria, D.A. (2021). Entre la nueva ruralidad y la nueva educación: Hacia un contexto reflexivo desde un enfoque pedagógico crítico. *Memorias Forenses*, 5, 67-74. <https://doi.org/10.53995/25390147.906>
- Mora, G., Constanzo-Belmar, J., Arias-Ortega, K., y Millahual-Ampuero, A. (2022). Educación preescolar en contexto rural: una revisión documental de las políticas públicas en Chile. *Revista Educación*, 46(2), 595-609. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47704>
- Morejón, S., Molina, F., Cavagnini, S., y Socino, M. (2008). Seguimiento a egresados del tercer ciclo de la Educación General Básica rural. *Praxis Educativa*, 12, 66-76. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/461>
- Núñez, C.G. (2013). *El cierre de escuelas rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* Observatorio Chileno de Políticas Educativas-OPECH/PUC Valparaíso. http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf
- Núñez, C.G., González, B., y Ascorra, P. (2020a). Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en Chile. En D. Juárez (coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 53-85). Editora Nómada.
- Núñez, C.G., González, B., Ascorra, P., y Grech, S. (2020b). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Núñez, C.G., Peña, M., Cubillos, F., y 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. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>
- Orellana, V., Pinos, B., Apolo, D., y Zambrano, X. (2020). Perspectivas para la superación de la pobreza: una revisión de literatura sobre estudios que directa o indirectamente inciden en la educación. *Revista Espacios*, 41(06). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p03.pdf>
- Pavez, I. (2023). ¿Nativos digitales? Percepción de habilidades en niños y niñas de zonas rurales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e206. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3282>
- Real Academia Española (RAE). (s/f). *Educación*. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>
- Rosende, G.V., y Segura, X.S. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141. <https://dx.doi.org/10.4067/S07180705-2002000100007>
- Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K.S., Silva, A.P.S., y Carvalho, A.M.A. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Artmed.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Trujillo, L. (2008). El oficio del alumno rural: ¿el que se va? *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 7-22. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2730>
- UNICEF. (2010). La educación en situaciones de emergencia y después de una crisis. *Educación Básica e igualdad entre los géneros*. http://www.unicef.org/spanish/education/index_44883.html?p=printme
- Vera-Bachmann, D.I., y Salvo, S. (2016). Cierre de escuelas rurales y salud colectiva. *Salud pública de México*, 58(1), 4-5. <http://dx.doi.org/10.21149/spm.v58i1.8152>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Williamson, G. (2020). ¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales? En D. Juárez (coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 33-52). Editora Nómada.

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 Educ. Rev.*, 16, 413-431. <https://dx.doi.org/10.1007/s12564-015-9380-y>

Data de recebimento: 1 de agosto de 2023

Data de aceitação: 30 de junho de 2025