IMAGEM: PxHere

Garotas da colônia: aprender e trabalhar na infância rural

Ana Padawer

Apresentação[1]

Era uma tarde fresca de maio de 2009, e Sonia[2], uma menina de 11 anos, estava caminhando com sua mãe e comigo pelo sítio, logo depois do almoço. Enquanto percorríamos as estufas de tomate, as plantações de milho, os campos onde pastava o gado bovino, elas me contavam como haviam voltado para a zona rural quando a menina ainda era um bebê e seu pai herdou uma propriedade de 12 hectares. O pai de Sonia foi criado no campo, mas havia migrado para a cidade e trabalhava como carpinteiro. A mãe, ao contrário, foi criada em uma pequena cidade, tendo que, ao estabelecer-se "na colônia[3]", aprender as tarefas rurais, nas quais se incorporaram Sonia e seus irmãos, desde pequenos. Foi assim que a mãe e as crianças tiveram que aprender como se nivelava o solo de uma estufa, que quantidade de agrotóxico usar, como controlar a temperatura para evitar que as mudas se queimassem, como prender as vacas durante a ordenha para evitar os coices, etc. Sonia e sua mãe assumiam diariamente muitas destas tarefas, além dos afazeres domésticos, logo depois do almoço, quando a menina voltava da escola; realizavam todas as tarefas à tarde, devido ao fato de que a mãe acompanhava a filha pelos vários quilômetros de atalhos até chegar à escola, para evitar que ela percorresse sozinha uma estrada deserta e sem transporte público. Ela geralmente ficava na escola esperando que Sonia terminasse, para não ter que realizar duas vezes essa longa caminhada. Apesar de todas as atividades rurais que desenvolviam, Sonia e sua mãe se viam como "ajudas" para o marido e para os dois irmãos mais velhos, os quais alternavam o trabalho no sítio com uma carpintaria que tinham na cidade. Enquanto percorria seu sítio, a mãe de Sonia me falava do sacrifício e do orgulho de ser da colônia, de ter abandonado as comodidades da cidade em busca de uma vida que lhe havia proporcionado benefícios morais, porque tinha podido transmitir a seus filhos o valor do trabalho (visita ao sítio da família Costas, julho 2009).

Sonia foi a primeira "garota da colônia" que conheci quando comecei meu trabalho de campo etnográfico em San Ingnacio, um município localizado na província de Misiones, extremo noroeste da Argentina. O trabalho de campo incluía observações participantes em escolas, sítios e aldeias indígenas, assim como entrevistas abertas, análises de estatísticas e de dados geo referenciados. Seguindo a perspectiva de E. Rockwell (1997), aproximei-me dessas famílias com o objetivo de estudar as experiências formativas das crianças dentro e fora das escolas, entendendo que a participação periférica nas atividades diárias constitui, recuperando a Lave e Wenger (2007), uma forma de aprender e, ao mesmo tempo, construir o mundo social.

1 Este artigo baseou-se em uma pesquisa etnográfica iniciada em 2008, como parte de uma pesquisa que estuda experiências de identificação em diferentes grupos étnicos na Argentina (Novaro, 2011).

2 Os nomes das pessoas aqui apresentados são fictícios para preservar o anonimato, mas as localizações são reais.

3 As colônias agrícolas argentinas são povoados, ou *vilas*, fundados em fins do século XIX com o objetivo de assentar imigrantes europeus para o desenvolvimento

Meu enfoque conceitual em torno do tema se apoia nas aproximações regulacionistas do trabalho infantil (Nieuwenhuys, 1994), as quais me permitem considerar as experiências das crianças no trabalho rural como uma forma de educar para o cuidado (Ingold, 2002), mas que não pode separar-se dos contextos de desigualdade e diversidade de onde se produzem dados pela posição estrutural de suas famílias. Considero que não se pode reduzir o envolvimento de meninos e meninas nos afazeres dos sítios a uma mera estratégia familiar de subsistência, mas tampouco entendê-lo como um processo idílico de transmissão de conhecimentos.

A etnografia de Nieuwenhuys (1994) na Índia problematizou o trabalho infantil em contextos familiares domésticos rurais, diferenciando-os claramente do emprego assalariado, ainda que reconhecendo sua importância econômica. Seu desafio foi analisar os conflitos em termos de idade e gênero, que são comuns de invisibilizarem-se sob pretensões de neutralidade moral. Essa neutralidade está implícita na proteção parental, na socialização das atividades rurais e ausentes no trabalho industrial que tem sido o padrão implícito para elaborar a noção de trabalho infantil a partir das leis. Por outra parte, contribuíram para essa ideia as teorias econômicas neoclássicas e marxistas convencionais, que definem o trabalho doméstico agrário vinculado à geração de valores de uso, e não à acumulação capitalista. Partindo dessa perspectiva, minha intenção é reconhecer e, ao mesmo tempo, analisar criticamente o caráter formativo do trabalho infantil rural em contextos domésticos, levando em conta que a Antropologia tem romantizado as relações entre adultos e crianças, em termos de socialização baseada na aprendizagem, no fazer, e, consequentemente, os conflitos de gênero e idade em contextos familiares têm sido escassamente descritos.

Por mais de um século, as zonas rurais da província de Misiones foram espaço de relação de uma população etnicamente diversa, composta por indígenas mbyá-guaranis, colonos e colonas (descendentes de migrantes europeus de fins do século XIX até meados do século XX) e uma maioria de crioulos e crioulas (cujos ancestrais foram considerados mestiços, por serem filhos de espanhóis e indígenas). A família de Sonia, a jovem do relato que encabeçou este escrito, refletia em parte esta composição demográfica da região, já que sua bisavó materna havia nascido na Alemanha, enquanto que o resto de seus ancestrais, até três gerações, eram crioulos.

Através do trabalho de campo com famílias como a de Sonia, pude analisar a participação gradual das jovens gerações na reprodução social das famílias, e seu lugar central na construção histórica de identificações contrastantes (Briones, 1996). Dessa forma, as meninas crioulas e agricultoras iam reconhecendo-se como "gente do sítio", enquanto suas companheiras de escola e brincadeiras se definiam como mbyá-guarani: "gente da serra". As meninas iam assumindo certas formas propriamente femininas de habitar o espaço rural, mas também marcadas por distinções étnicas e de posição social. Essas identidades contrastantes iam-se configurando de acordo com as transformações históricas no espaço social agrário, já que a estrutura social baseada em grandes latifúndios e assentamentos no noroeste da Argentina se encontrava em redefinição há três décadas, a partir da expansão da indústria florestal e o consequente êxodo da população rural.

Como já disse anteriormente, atendendo a posições normativas a respeito do trabalho infantil (Niewenhuys, 1994), as interações das meninas nas atividades do sítio podiam ser analisadas como experiências formativas (Rockwell, 1997). Ou seja, como parte de um processo de aquisição progressiva de autonomia para o próprio sustento, em que as diferenças étnicas, expressão de gênero, de idade e de posição social definem certas atividades e saberes como próprios das *garotas da colônia*. Essas experiências vividas são o que lhes permitiam entender, mas também transformar imperceptivelmente e em seu fazer cotidiano, o mundo que as rodeia: a educação para o cuidado, o seguir os caminhos traçados por aqueles mais experientes nos afazeres cotidianos (Ingold, 2002); constituía uma forma de aprender que estava invisibilizada e perpassada por uma série de conflitos ligados à idade e ao gênero.

Essas pequenas transformações tinham lugar pelo mero fato de que as experiências formativas não constituem uma transmissão de conhecimentos idênticos de uma geração à outra, através da imitação, sendo que implicam apropriações do conhecimento disponível em seu entorno social e histórico imediato (Rockwell, 1997). As garotas, como aprendizes, "mergulhavam" naqueles conhecimentos que dispunham aqueles que detinham tais experiências em seu entorno imediato, mas nesse "mergulhar", transformavam também as formas de fazer e entender o mundo (Padaise e Rogoff, 2009). Tratava-se de um processo em que o que se podia ver era uma heterogeneidade de práticas de garotas e garotos que tentavam participar das atividades, e não a homogeneidade de crianças que meramente copiavam.

Essas apropriações se davam em contextos de transmissão explícita ou implícita de conhecimentos próprios de um mundo adulto que, para as meninas da colônia, era caracterizado como crioulo, feminino e de agricultores familiares, mas também tinham influência de mundos indígena, masculino e das classes médias e altas. Dessa forma, as garotas aprendiam afazeres próprios das posições que estruturalmente ocupavam embasadas na divisão sexual do trabalho, mas também vivenciavam outras experiências que proporcionavam matizes às suas identificações étnicas, de gênero e de posição social.

Neste último aspecto, ocupava um lugar especial a escola, espaço onde as meninas da colônia tinham acesso a uma cultura legitimada socialmente. Devido à sua condição de mulheres de famílias agricultoras, elas ocupavam um lugar subordinado nas estratégias de acumulação de capital do grupo doméstico e, em geral, não herdavam a propriedade (Stolen, 2004). Nesse sentido, poder frequentar a escola constituía para essas meninas uma possibilidade de futuro diferente do de suas mães, que escassamente haviam terminado sua escolaridade e dependeram de um casamento para adquirir um meio de vida.

O trabalho e as identidades na fronteira

A cidade de San Ignacio está localizada na zona de fronteiras. Vivem nela, atualmente, umas 6.312 pessoas, e encontra-se rodeada de um espaço rural onde residem umas 4.229 pessoas em pequenas propriedades familiares e comunidades indígenas (INDEC, 2012). San Ignacio foi fundada em 1610 como uma reserva indígena guarani,

a cargo dos missionários jesuítas, que funcionou durante um século e meio, até que foi abandonada após a expulsão dos religiosos por parte das autoridades coloniais. Povoada informalmente por crioulos, ao final da Guerra da Tríplice Aliança (em que confrontaram-se o Brasil e a Argentina contra o Paraguai, 1864-1870), foi refundada como colônia agrícola em 1907.

San Ignacio foi, portanto, um dos primeiros assentamentos crioulos na província de Misiones, que se incorporou tardiamente à república como um território nacional (1881) e muito mais recentemente como uma província (1953). Este breve panorama indica que a história de seu povoamento por parte de indígenas, crioulos e colonos foi atravessada pelas disputas entre os governos nacionais fronteiriços, entre os Estados e os indígenas, e pelos processos de autonomia provincial. De fato, a imigração europeia iniciada em fins do século XIX tem sido entendida, em parte, como uma estratégia estatal para assegurar as fronteiras nacionais (Abinzano, 2013).

A construção histórica como espaço de fronteira explica as características da estrutura social agrária e a diversidade étnica atual em Misiones. A população indígena mbyá, que historicamente ocupou o espaço da selva paranaense, foi cada vez mais marginalizada à medida que a fronteira agrícola foi se expandindo (Gorosito, 2010). A ocupação crioula deu-se a partir de grandes latifúndios e do estabelecimento de colônias crioulas e europeias nas terras restantes. Em geral, os colonos ocuparam propriedades de 25 hectares que conseguiram regularizar, mas alguns não tiveram êxito e passaram a engrossar as filas dos ocupantes[4] de terras governamentais (Baranger, 2008).

As diferenças étnicas e de posição social são reconhecidas por quem se autoidentifica, de maneira geral, como "gente da colônia", já que, nos casos em que não contam com a propriedade da terra, podem dizer, como pude escutar em meu trabalho de campo, que são "quase colonos". O mesmo se sucede quando sua ascendência étnica é completamente crioula nas duas ou três gerações que o produtor pode recordar: são "quase colonos" porque não têm avós ou pais europeus. Essa denominação genérica da pessoa que vive em, e do campo, tem vigência por sua significância em termos morais: os colonos missionários encarnam o sacrifício, a estratégia exitosa de reprodução familiar no campo e, em geral, o trabalho (Mastrángelo e Trpin, 2008). Isso os distingue claramente dos extrativistas, mas também dos indígenas.

Aprender os afazeres rurais: influências adultas

A incorporação progressiva das jovens gerações da colônia ao trabalho do sítio implica sua participação em experiências formativas (Rockwell, 1997), ou seja, que meninos, meninas e jovens aprendam os afazeres rurais seguindo os caminhos traçados por aqueles que têm mais experiência que eles. O ensino das diferentes atividades realizadas no sítio torna-se significativa quando se educa a atenção para aqueles aspectos do

4 No Brasil, os grupos *ocupantes* argentinos seriam algo semelhante às ocupações dos Sem-Terra.

entorno que só podem ser percebidos por um perito, gerando-se, assim, habilidades que são individuais, mas, ao mesmo tempo, inerentemente sociais (Ingold, 2002).

A identidade das garotas da colônia vincula-se à sua concepção subjetiva de força de trabalho; é através da incorporação nos afazeres domésticos e rurais que os adultos comunicam às meninas e jovens os conhecimentos agrícolas em seu próprio contexto, ainda que elas se apropriem destes conhecimentos para reproduzir, criativamente, as características da vida na colônia. As influências adultas na vida das garotas não resultam somente do contraponto entre o mundo do sítio e a cultura ilustrada, representada pela escola, uma vez que seus destinos estão marcados pelas experiências diferenciais de suas mães e pais, irmãos homens, meninos e meninas das aldeias indígenas com os quais diariamente compartilham a vida escolar.

Os meninos e jovens têm participado das tarefas agrícolas familiares em distintos contextos socioculturais e históricos, mas este tema assumiu centralidade nas agendas governamentais nas últimas décadas a partir de normativas nacionais e internacionais referentes à erradicação do trabalho infantil e à proteção do emprego juvenil. Ainda que essas normativas tenham constituído um importante avanço nos direitos das jovens gerações, as políticas regulacionistas (Nieuwenhuys, 1994) permitem distinguir as experiências formativas no trabalho com respeito às modalidades de trabalho infantil erradicável (Padawer, 2014). Entre as famílias da colônia que conheci em San Ignacio, o trabalho infantil erradicável era excepcional, e sucedia quando alguns meninos – em geral maiores de 12 anos, idade em que finalizavam a escola primária – eram empregados em atividades agrícolas fora da propriedade familiar, por temporadas, para complementar a renda dos seus pais.

As garotas na colônia

Durante meu trabalho de campo, pude concluir que as experiências formativas das garotas da colônia em San Ignacio incluíam praticamente todas as tarefas cotidianas da propriedade familiar. Nestes espaços, as situações de diversão, aprendizagem e trabalho se entrelaçavam na cotidianidade dos meninos e meninas, que usavam ferramentas adultas para seus jogos. Assim se iniciavam, a partir de encenações lúdicas (Larricq, 1993), na participação progressiva das atividades domésticas de reprodução social (Lave; Wenger, 2007), a qual repetia um padrão básico de divisão sexual do trabalho. Enquanto as meninas se ocupavam do cuidado dos irmãozinhos, a limpeza da roupa, da cozinha, do trato dos jardins e hortas, seus irmãos mais velhos se incorporavam às tarefas do sítio de maior exigência física, no manejo de ferramentas e do maquinário agrícola.

A participação dos meninos nas atividades agrícolas começava simplesmente caminhando pelo sítio: aprendendo a "atentar" para onde estavam os brotos, para não pisá-los, juntando sementes, trazendo água para os animais. Neste sentido, aprendiam através de um redescobrimento guiado (Ingold, 2002), no qual as explicitações verbais não derivavam de representações mentais, senão de contextos familiares de atividades.

Os meninos Soares, aos quais me referirei a seguir, não recebiam informação abstrata sobre as plantas (como uma descrição sobre sua anatomia e fisiologia), mas aprendiam a olhar e identificar os cultivos em um amplo espaço verde, começando logo a ser guiados no processo de saber como cuidar deles.

Embora todas as crianças participassem cotidianamente nas atividades produtivas da família, a posição na escala de irmãos, sua idade e seu gênero, incidiam nas tarefas a cargo de cada uma. No grupo doméstico da família Soares, quem tinha maiores responsabilidades eram Damián e Irene, de 16 e 14 anos, respectivamente, e especialmente o homem era quem tinha a seu cargo as tarefas mais qualificadas: "no sítio, é meu campeão", dizia o pai, referindo-se ao garoto; enquanto que dizia "é a que mais ajuda", referindo-se à jovem. Esta posição auxiliar das meninas é a que fazemos referência no começo, em relação a Sonia e sua mãe.

Certo dia, quando visitei o sítio dos Soares, pude observar em detalhes o papel de guias, no processo de aquisição de habilidades e ensino do cuidado, que realizavam os irmãos mais velhos, diferenciado em termos de gênero. Enquanto percorríamos o sítio da família, os meninos mais velhos distinguiam plantas isoladas entre os vegetais da *capoeira* (terreno do sítio com mato roçado), enquanto que a intenção dos mais novos, de abordarem esse conhecimento, se via quando reclamavam a atenção dos mais velhos sobre alguma planta que havia passado inadvertida.

Damián era o responsável pela explicação sobre a organização dos cultivos ("aqui plantamos milho porque a terra é melhor"). Foi o garoto que se encarregou de plantar, tinha contabilizadas as filas de mandioca plantadas ("são 9") e podia identificar mais facilmente os brotos; por isso, sua irmã o consultava a respeito ("esta planta, como se chama Damián?"). O jovem sabia de formas, espaços e também de períodos e processos: em que momento se fizeram as plantações ("a cebola é do ano passado") e quando iam poder colher ("aos três meses volta a sair"), de acordo com a variedade ("este milho é de três meses").

No percurso pela horta, sua irmã Irene também intervinha com o que sabia, mas perguntando ao seu irmão mais velho, e sempre estava atenta ao que faziam seus irmãos mais novos: advertia-lhes que não pisassem as ramas de mandioca, que desviassem um broto de melão ("olhe a plantinha, vocês!"); ou seja, cuidava deles, mas, ao mesmo tempo, os orientava para que percebessem aspectos inadvertidos do entorno. Também sua irmã mais nova, Martina, com 5 anos, ia identificando, já sozinha, alguns cultivos ("olha a mandioca"; "aí tem feijão"). A detecção de plantas "perdidas na capoeira" permitia às crianças desenvolverem suas capacidades de percepção de formas, cores, texturas e processos que haviam adquirido, apropriando-se dos conhecimentos de seus irmãos. É importante advertir como, no caso das crianças mais novas, as diferenças de gênero não estavam tão marcadas como nas mais velhas: as meninas mais novas, como Martina, brincavam e aprendiam em igualdade com os meninos.

As responsabilidades das garotas da colônia com as tarefas domésticas vinculam-se com a histórica divisão sexual do trabalho na família, a qual, como campo de poder, faz com que as posições que ocupam seus integrantes dependam dos recursos que logrem

dispor (Schiavoni, 2008). Em contextos rurais, como o de San Ignacio contemporâneo, isso implica uma reprodução intergeracional do controle diferencial sobre os recursos da terra, a tecnologia e a renda entre homens e mulheres. Esse controle se consolida através da distribuição desigual de habilidades e conhecimentos, vinculada à divisão do trabalho no campo em razão do gênero.

A partir das influências adultas, a associação das meninas ao trabalho doméstico lhes permite desenvolver suas capacidades "naturais" de cuidado das crianças e do lar, enquanto seus irmãos desenvolvem suas habilidades no trabalho rural e, por essa razão, deverão ser os herdeiros da propriedade. Nesse sentido, o acesso desigual de meninas e meninos às oportunidades de aprendizagem de habilidades no campo constitui, sem dúvida, uma ferramenta de restrição social das mulheres (Stolen, 2004).

Essa construção de gênero, organizada a partir das influências adultas, era rapidamente assumida pelas crianças. Pude ver isso quando visitava a família Estrella, ao percorrer o seu sítio acompanhada por Luciano e Patricia, de 9 e 8 anos, respectivamente. Enquanto a menina carregava nos braços uma bebê, seu irmão levava um pequeno facão na cintura. Durante nossa conversa sobre as atividades do sítio, voltei a perceber que era o irmão mais velho quem sabia quais eram os diferentes setores semeados; assim, Luciano sabia onde estava plantado o melão, que mal nascia no solo, uma vez que estava presente quando seus pais o plantaram. Embora Patricia tivesse só um ano a menos que Luciano, por sua posição na escala de irmãos e também por sua condição de gênero, tinha um acesso menor a essas experiências formativas no sítio, o que se podia ver quando seu irmão a corrigia na identificação ou no uso de certas plantas. Ainda que executassem atividades sancionadas socialmente, em razão de idade e gênero ("quando estou entediada, minha mãe me manda lavar roupa", dizia a menina), as atividades próprias dos homens eram, em parte, compartilhadas por suas irmãs; por isso, Patricia sabia lidar com o facão que o seu irmão carregava na cintura.

Longe das imagens estereotipadas do trabalho infantil, os meninos da família Estrella subiam nas árvores, colhiam frutas e recolhiam hortaliças, as quais aprendiam a distinguir como parte da aprendizagem do processo de plantio ("o alho cresce rápido se lhe pões para cima"), e também como produtos em um ciclo de troca ("as nossas bananas não são como as dos outros"). Assim, meninos e meninas percorriam juntos o sítio e a serra diariamente ("caminhamos todos os dias"), brincando e incorporando-se a tarefas cuja responsabilidade era dos adultos ("esta parte papai já limpou").

As obrigações domésticas que as meninas, como Patricia, realizavam desde pequenas eram, sem dúvida, experiências formativas subordinadas. Mas essa subordinação não provinha das tarefas em si, mas da restrição progressiva a recursos e habilidades vinculadas às tarefas do sítio. Dessa forma, as garotas da colônia iam aprendendo a dominar o trabalho doméstico, mas distanciando-se do sítio, o qual iam herdar seus irmãos.

As garotas na escola

Para as garotas da colônia, poder frequentar a escola constitui uma possibilidade de futuro distinto ao de suas mães que, em geral, dependeram do marido para poder garantir seu meio de vida. Nas últimas décadas, a frequência à escola secundária na Argentina cresceu a partir da Lei Nacional de Educação (2006), que estabeleceu a obrigatoriedade desse nível em todo o país. Para esse fim, foi proposta uma série de políticas públicas, tais como a criação de escolas de ensino secundário, bolsas estudantis e entrega de materiais escolares, com a finalidade de facilitar o ingresso, a permanência e a conclusão dos adolescentes no ensino secundário (Padawer; Rodríguez Celín, 2014). Por exemplo, entre 2010 e 2014, foram entregues computadores a 3.818.102 estudantes secundários em todo o país (ANSES, 2014), quase a mesma cifra que se projetou para a totalidade de jovens entre 15 e 19 anos na Argentina, em 2018 (INDEC, 2018). Mas, em contextos rurais, como o de San Ignacio, cumprir com a obrigatoriedade da escola secundária continuou sendo um desafio, já que, mesmo recebendo computadores, as famílias da colônia, das ocupações e dos indígenas continuaram sem poder garantir que seus jovens estudassem. Em primeiro lugar, porque os adolescentes eram incorporados aos afazeres do campo com maior intensidade, e também costumavam ser empregados no mercado informal como assalariados, o que não impedia, mas dificultava, a frequência à escola. Em segundo lugar, pela falta de um recurso imprescindível em contextos rurais: o transporte.

Na região da colônia em San Ignacio, era possível encontrar numerosas pequenas escolas primárias, mas as escolas secundárias se encontravam na cidade; os estudantes deviam percorrer diariamente longas distâncias, o que dificultava sua frequência regular. Por outro lado, eram caminhos pouco transitados, o que implicava em situações de perigo, especialmente para as meninas e, para protegê-las no seu percurso às escolas, as famílias desenvolviam diferentes estratégias: desde acompanhá-las diariamente (tarefa a cargo das mães, como no caso da família Costa, apresentada no começo), até mandá-las para morar com parentes ou amigos na cidade, em alojamentos estatais ou religiosos.

Mas se, no sítio, as garotas da colônia eram subordinadas, em virtude de seus atributos "naturais", a escola era um espaço onde as propriedades da feminilidade lhes resultavam particularmente valiosas: a "aplicação" das meninas resume uma série de atributos, como a tranquilidade, o estudo e o interesse na aula (Stanley, 1995), prática e valores em que as garotas da colônia eram também socializadas. Esses valores eram reconhecidos pelos professores e prediziam uma permanência maior das meninas na escola, em relação aos seus irmãos homens. Dessa forma, a possibilidade de concluir os estudos se complementava com as estratégias familiares de acumulação, já que as jovens tinham outra opção de busca de recursos de reprodução social, procurando empregos urbanos a partir de sua maior qualificação.

A continuidade dos estudos, como projeto de futuro das meninas da colônia, se discutia nas visitas à família Kurz, cujas filhas frequentavam uma escola secundária agrícola na cidade de San Ignacio. As terras desta família eram pouco produtivas, mas podiam comercializar produtos excedentes. Como colono não capitalizado, Alberto

utilizava seus conhecimentos de mecânica para construir as máquinas que necessitava para o sítio, e pôde progredir modestamente a partir do esforço de toda a família, ainda que fosse inviável, em termos produtivos, a divisão de suas terras entre seus 4 filhos. Consequentemente, mesmo dizendo que "sempre no sítio há lugar para elas", implicitamente a escola era uma via de saída para um futuro melhor para as meninas. Este projeto de continuidade nos estudos era estimulado pelos pais ("agora que vão à escola secundária, temos que lhes dar tempo para que estudem") e reconhecido como uma possibilidade de escolha que eles não tiveram, ainda que, não obstante, reclamassem a necessidade das garotas como força de trabalho no sítio ("antes de ir para a escola, que preparem a verdura para vender").

As meninas pareciam, por sua condição de gênero "aplicada", candidatas para estudar. No entanto, esta não era uma conclusão automática, já que o pai reconhecia também um aspecto ligado à inteligência e à perseverança de cada uma ("Elas são garotas, são estudiosas; mas, terminar a escola... depende de sua capacidade e empenho"), no que concordava a mãe, apresentando sua experiência como contraponto ("eu nunca gostei de estudar, mas elas sim; estão procurando estudar para no futuro serem professoras"). Para as famílias rurais de San Ignacio, a escola não tinha relação exclusivamente com o acesso à alta cultura ou ao progresso social, mas era associada à questão do gosto; no entanto, como já defendido por diferentes autores, compartilhar o gosto pelo estudo implica identificar-se com a cultura legitimada através da escola, que historicamente tem respondido os valores da classe média e alta (Bourdieu, 2002). A importância do esforço para o êxito escolar foi recuperada por um professor da escola secundária, quando visitou a família Kurz, certo dia, enquanto os pais e as meninas punham também na balança os ritmos das atividades do sítio. Para o professor, as meninas eram "aplicadas, educadas", e propunha uma cumplicidade adulta a respeito ("digo isso para a sua tranquilidade"): por isso, visitava a família para incentivar as meninas a fazerem as avaliações pendentes. A mãe concordava com esses objetivos ("isso espero, que façam as provas, disso eu cuido"), mas, no diálogo com o professor, os pais tentavam negociar "uma exceção" para que as filhas pudessem acompanhar o pai na venda dos produtos da horta.

Embora a conversa se realizasse entre adultos, uma das falas das meninas foi um indício de seu interesse em participar da principal atividade dos pais, a partir de habilidades que a própria escola lhes dava, nesse caso, para lidar com uma contabilidade básica ("nós vamos com papai porque vendemos fiado, e assim vamos anotando o que as pessoas devem a ele"). No mesmo sentido, interveio o professor ("nós entendemos, queremos melhorar a questão da colaboração das famílias"), de modo que a proposta da escola não se apresenta como uma via alternativa, mas complementar às necessidades familiares. A via do estudo era um projeto das meninas, mas também uma aposta dos pais ("no sítio, não é fácil a coisa"), que não viam outra alternativa para suas filhas, mais além do casamento ("apoiá-las, se quiserem continuar estudando; depois, se desistirem, que se casem e fiquem no sítio do marido").

Uma conclusão

As garotas da colônia que conheci em San Ignacio me mostraram que o trabalho nos sítios lhes permitia apropriarem-se de conhecimentos condicionados pelo gênero, estabelecidos historicamente pela divisão do trabalho, assim como por tarefas que faziam cotidianamente seus pais e irmãos. A educação para o cuidado tornava as meninas perfeitamente capazes de identificar brotos de plantas cultivadas na serra, e suas intenções de participar nas atividades do sítio se expressavam igualmente às dos seus irmãos homens.

No entanto, essas práticas dominantes dos adultos masculinos iam se invisibilizando com o tempo: se todas as garotas sabiam lidar com facões, eram seus irmãos que os levavam cotidianamente na cintura; elas carregavam os seus irmãozinhos. A descrição das tarefas das meninas e das mães como "ajuda" evidenciava o reconhecimento de um lugar subordinado em relação aos homens, "campeões" do sítio. Nesse sentido, a participação periférica legitimada das meninas se assentava sobre um padrão de divisão sexual do trabalho que se mantinha de geração em geração; ainda que elas efetivamente "soubessem fazer" coisas do sítio desde pequenas, esse conhecimento lhes era ativamente restringido.

Em seu deambular pelos campos, as meninas realizavam cotidianamente com seus irmãos um fluir de atividades que as levavam da brincadeira à aprendizagem e ao trabalho, e se responsabilizavam cada vez mais com as tarefas domésticas (enquanto que seus irmãos, progressivamente, se responsabilizavam pelo sítio, ou, inclusive, pelos trabalhos informais como assalariados, a partir dos 12 ou 13 anos). Reconhecer o caráter formativo desse fluir de atividades é sumamente importante para se pensar na educação da infância, porque os afazeres rurais deixam de ser patrimônio exclusivo dos adultos, o que de fato sucede à custa de uma alienação das atividades de autonomia das crianças. Isso pode ser observado mais frequentemente nos contextos urbanos de classe média (parâmetro de normalidade implícito nas regulações de trabalho infantil), nos quais as crianças são protegidas ao ponto de terem sob sua responsabilidade, poucas tarefas das que se realizam no cotidiano dos lares.

Advertir para a importância formativa da incorporação progressiva ao trabalho não implica desconhecer a importância de proteger as crianças de situações perigosas, pelo contrário, trata-se de resguardar seus direitos a uma educação escolar, mas também que possam aprender outras coisas que lhes proporcionem autonomia. Nesse contraponto, merece uma reflexão o lugar definido historicamente à escola como espaço educativo legitimado socialmente. Em San Ignacio, as meninas pareciam ter possibilidades certas de escapar à sua posição subordinada no acesso a recursos do sítio, transitando, para tanto, o caminho para a cultura escolar que as preparava (recuperando sua condição de expressão de gênero "aplicada"), para empregos urbanos.

O gosto pelo estudo, que pode ser entendido como influência de modos de ser, próprios das classes dominantes, implicava, de fato, algumas mudanças nas identificações das garotas da colônia que se viam interessadas por trabalhos próprios da cidade. No entanto,

essas identificações eram entendidas por elas e seus pais como um processo dinâmico, já que "sempre podem voltar" para o sítio. Essa opção, ainda sendo principalmente uma promessa, se constituía como uma alternativa ante as históricas estratégias de capitalização dos pequenos produtores rurais, que condenavam as garotas da colônia a garantir sua reprodução social exclusivamente através do casamento[5].

Referências Bibliográficas

ABINZANO, R. Estudios antropológicos en y de la región de fronteras: cuestiones de teoría y metodología. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v.15, n. 2, p. 149–175, 2013.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL. **ANSES 2014**: Programa Conectar Igualdad. Conectar en cifras. Disponivel em: <https://www.anses.gob.ar>. Acesso em: 16 mar. 2015.

BARANGER, D. La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares.** La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 33-70.

BOURDIEU, P. **La distinción.** Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus, 2002.

BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo. **Revista de Ciencias Sociales**. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, v. 5, p.121-33, 1996.

GOROSITO, A. Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. In: HIRSCH, S.; GORDILLO, G. (Org.). **Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina**. Buenos Aires: Crujía, 2010. p. 79-100.

INGOLD, T. **The Perception of Environment**. London: Routledge, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS Y CENSOS. **INDEC 2012**: Resultados del Censo 2010. Disponivel em: <www.indec.gov.ar>. Acesso em: 30 de jun. 2012.

_____. **INDEC 2018**: Proyecciones de población por sexo y grupos quinquenales de edad. Años 2010-2040. Disponivel em: <https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24&id_tema_3=84 >. Acesso em: 4 feb. 2018.

LARRICQ, M. **Ipytŭma.** Construcción de la persona entre los mbya-guaraní. Posadas: Editorial Universitaria, 1993.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MASTRÁNGELO, A.; TRPIN, V. Etnografía e historia de las relaciones interétnicas. Nativos y antropólogas en el Alto Paraná misionero. In: BARTOLOME, L.; SCHIAVONI, G. **Desarrollo y Estudios Rurales en Misiones**. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 293–319.

NIEUWENHUYS, O. **Children's Lifeworlds. Gender, Welfare and Labour in the Developing World**. London: Routledge, 1994.

NOVARO, G. **La interculturalidad en debate**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

5 Texto traduzido por Antonio Martins de Oliveira, mestre em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. CV: http://lattes.cnpq.br/8355924423840025

PADAWER, A. Mis hijos caen cualquier día en la chacra y no van a pasar hambre porque ellos saben: oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones - Argentina. **Revista Trabajo y Sociedad**, v. 22, p. 87-101, 2014.

PADAWER, A.; RODRIGUEZ CELIN, L. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Cuicuilco**, v.22, n. 62, p. 265-286, 2015.

PARADISE, R.; ROGOFF, B. Side by side. Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102–138, 2009.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. **Hacia un currículum cultural:** la vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21–38.

SCHIAVONI, G. Repensar la reproducción. Del campesinado a la agricultura familiar. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 13-32.

SCHIAVONI, L. Aportes de hijas e hijos a las estrategias de vida familiar. Familias pobres urbanas y rurales de la provincia de Misiones. In: WAINERMAN, C. (Org.). **Familia, trabajo y género**. Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 153–198.

STANLEY, J. El sexo y la alumna tranquila. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (Org.). **Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos**. Barcelona: Paidós, 1995. p. 49-64.

STOLEN, K. **La decencia de la desigualdad**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

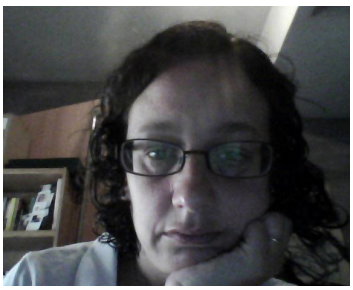
RESUMO

Neste trabalho, analiso, a partir de posições regulacionistas a respeito do trabalho infantil, as participações das meninas nas atividades agrícolas em San Ignacio (Missões, Argentina). A partir de referências a um trabalho de campo etnográfico iniciado em 2009, considero como sua incorporação nos fazeres cotidianos dos sítios pode entender-se como experiências formativas, isto é, como parte de um processo de aquisição progressiva de autonomia para o próprio sustento, onde as distinções étnicas, de gênero, de idade e posição social definem certas atividades e saberes como próprios das *garotas do campo*. Esses conhecimentos sobre o mundo são os que lhes permitem entender, mas também transformar imperceptivelmente e em seu fazer quotidiano, o mundo que as rodeia.

Palavras-chave: identificações, infância, gênero, aprendizagem, agricultura familiar.

Data de recebimento: 08/02/2018

Data de aprovação: 20/04/2018



Ana Padawer

Doutora em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. Pesquisadora Categoria Independente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), Argentina. É professora adjunta regular do Departamento de Ciências Antropológicas da Universidade de Buenos Aires. Ministrou cursos de pós-graduação em Educação e Antropologia em várias universidades na Argentina, bem como cursos de formação em sindicatos de professores e no Ministério da Educação Nacional.

E-mail: apadawer66@gmail.com