

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

VICTÓRIA SILVEIRA FRAGA

**AS BORDAS DO FAZER: MANUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NOS
CURSOS DE CORTE, COSTURA E BORDADO DO CÍRCULO OPERÁRIO
ISMAEL CHAVES BARCELLOS, DE GALÓPOLIS/RS (1951-1980)**

Porto Alegre

2023

Victória Silveira Fraga

As bordas do fazer: manualidades e relações de gênero nos Cursos de Corte, Costura e Bordado do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos, de Galópolis/RS (1951-1980)

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarice Gontarski Speranza

Porto Alegre

2023

Às mulheres que me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da graduação, me senti muitas vezes perdida, sem saber o que me interessava, que área eu seguiria, o que eu gostaria de pesquisar. Quando descobri que era possível estudar sobre os fazeres manuais, que sempre estiveram presentes em minha vida e que tanto me atraem, pela perspectiva das relações de gênero, fui muito feliz. Feliz pois senti que pela primeira vez meus interesses poderiam caber no ambiente acadêmico; pois poderia representar os fazeres de minhas avós, mãe e dinda neste trabalho; pois poderia seguir tecendo por meio das palavras, para além das linhas. Por isso, dedico este trabalho às mulheres que me ensinaram a tecer e bordar. Mas sobretudo, me ensinaram tanto. Às agradeço imensamente.

À todas e todos que contribuíram com este trabalho. Sem vocês, ele não existiria.

Agradeço à There e à Zilá, por compartilharem suas memórias comigo, reservarem um tempo para as nossas conversas e por me receberem abertamente. Adorei conhecê-las e escutá-las. Obrigada pela confiança.

À Geovana Erlo, pelo carinho ao ter mediado meu encontro e contato com as minhas entrevistadas.

Agradeço também às pesquisadoras que, antes de mim, se dedicaram a pensar as relações entre as mulheres e os fazeres manuais. Nada se constrói sozinho e, por isso, às agradeço.

Agradeço aos meus pais, pelo cuidado que sempre tiveram comigo. Por todos os esforços desmedidos, pelo amparo e carinho. Sou grata por sempre terem dado o seu melhor e por me inspirarem.

Agradeço à minha prima Cássia, por ter me mostrado um caminho.

Realizar uma graduação pode ser algo desgastante e cansativo. Agradeço às amigas e amigos que tornaram este caminho mais leve, divertido e descontraído. À Abby, Roger, Lari, Jô, Wendel, Rafa, Tiago, Jovi, Alice e Felipe. Em especial, agradeço à Adriny, por ter estado presente nesses momentos finais de curso. Por ter me ouvido, entendido e dividido às preocupações e os desesperos.

Sobretudo, agradeço à minha melhor amiga, Yanka. Pela amizade que já completa quase dez anos. Por sempre me acolher, em todos os momentos. Por ter estado presente, mesmo à distância. Por ser o carregador da minha bateria. Por sempre me enxergar.

À minha orientadora, Clarice. Obrigada pela paciência, confiança e por acreditar no potencial deste trabalho.

Também agradeço aos colegas, amigos e aos alunos da EMEF Pepita de Leão. Obrigada por me receberem, acolherem e por me ensinarem diariamente sobre educação. Ao meu colega de estágio, Will, pela parceria e amizade.

Durante a escrita deste trabalho, tive a companhia de minha gata, Bertê. Há seis anos, ela me acompanha e torna minha vida melhor. Agradeço infinitamente a sua existência.

Por fim, agradeço ao meu melhor amigo e maior companheiro, André. Com você descobri como pode ser bom viver a vida. Agradeço por vivê-la ao seu lado, todos os dias. Eu e você, sempre. Te amo, tufi.

“Ao fiar tantas tramas em um processo solitário de pesquisa, acabo por me ver envolta em uma linhagem sem fim, de gerações de mulheres que urdiram este fazer por séculos até que ele chegasse hoje nestas páginas.”

(Juliana Padilha de Souza)

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar como os fazeres manuais ensinados nos cursos de Corte, Costura e Bordado, oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos entre os anos de 1951 e 1980, estiveram inseridos nas relações de gênero, em Galópolis, bairro situado na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Para tanto, utilizo principalmente testemunhos orais de duas mulheres que participaram como alunas dos cursos; fotografias e amostras de técnicas ensinadas nas aulas, pertencentes aos acervos pessoais das entrevistadas; e um conjunto de anúncios e notícias publicados no periódico *O Pioneiro*, entre os anos de 1948-1949, que divulgam informações sobre os cursos realizados pelo Círculo Operário de Caxias do Sul, incluindo breves comentários de ex-participantes e do idealizador da associação na região. Os resultados da pesquisa enxergam o gênero como estruturante do processo de escolarização do doméstico que perpassou a existência dos cursos. As experiências das alunas são entendidas como táticas que viabilizaram uma maior independência frente às estratégias engendradas por seus idealizadores.

Palavras-chave: Fazeres manuais; Círculo Operário; Escolarização do Doméstico;

RESUMEN

Este trabajo se propone investigar cómo las artesanías impartidas en los cursos de Corte, Costura y Bordado, ofrecidos por el Círculo Operario Ismael Chaves Barcellos entre los años 1951 y 1980, se insertaron en las relaciones de género, en Galópolis, barrio ubicado en la ciudad de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Para ello, utilizo principalmente testimonios orales de dos mujeres que participaron como estudiantes de los cursos; fotografías y muestras de técnicas impartidas en clase, pertenecientes a los fondos personales de las entrevistadas; y un conjunto de anuncios y noticias publicados en el periódico O Pioneiro, entre los años 1948-1949, que difunden información sobre los cursos realizados por el Círculo Operario de Caxias do Sul, incluyendo breves comentarios de ex-participantes y del creador de la asociación en la región. Los resultados de la investigación ven el género como un factor estructurante del proceso de escolarización doméstica que permeó la existencia de los cursos. Las experiencias de las estudiantes se entienden como tácticas que permitieron una mayor independencia de las estrategias engendradas por sus creadores.

Palabras-clave: Artesanías; Círculo de Trabajadores; Escolarización del Hogar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Solenidade de inauguração do novo prédio do Círculo Operário Caxiense, Caxias do Sul, 1947.....	30
Figura 2: Vila Operária de Galópolis.....	38
Figura 3: Primeira sede do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos.....	39
Figura 4: Sede Social do Círculo Ismael Chaves Barcellos.....	41
Figura 5: Alunas do Círculo Operário Caxiense durante a aula de costura.....	42
Figura 6: Formatura do curso de Corte e Costura, em Galópolis. <i>O Pioneiro</i> , 10 de março de 1997.....	46
Figura 7: Na primeira imagem: Therezinha recebendo diploma durante formatura nos cursos de Corte e Costura, em 1951. Na segunda imagem: certificado recebido pela aluna pela conclusão do curso de Corte e Costura, em 1951. Nas últimas duas imagens: certificados recebidos por Zilá pela realização dos cursos de Corte e Costura, em 1978, e Bordado à máquina, em 1977.....	51
Figura 8: Amostras de pontos e padrões.....	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO.....	18
2.1. A EDUCAÇÃO FEMININA NO GOVERNO VARGAS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO.....	18
2.2. TRABALHO FEMININO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHOS MANUAIS.	24
2.3. OS CÍRCULOS OPERÁRIOS NO RS.....	26
3. O CÍRCULO OPERÁRIO ISMAEL CHAVES BARCELLOS, GALÓPOLIS, CAXIAS DO SUL (RS).....	33
3.1. A FUNDAÇÃO DE GALÓPOLIS: IMIGRAÇÃO E PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO.....	33
3.2. A CRIAÇÃO DO CÍRCULO OPERÁRIO ISMAEL CHAVES BARCELLOS.....	39
4. MANUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE CORTE, COSTURA E BORDADO.....	43
4.1. AS BORDAS DO FAZER: MEMÓRIAS, ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FAZERES MANUAIS.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
6. FONTES.....	57
7. REFERÊNCIAS.....	58
8. APÊNDICE — Roteiro de entrevista com ex-alunas dos cursos de Corte, Costura e Bordado.....	61

1. INTRODUÇÃO

“Este é um trabalho sobre o fazer feminino a partir das linhas e agulhas.”¹ Um trabalho que surge instigado pelo afeto e por uma inquietação. Os fazeres manuais sempre foram muito comuns entre as mulheres da minha família. Avós, mãe, tias, dinda, primas. Cada uma delas, em algum momento de suas vidas, viu nos trabalhos de agulha um meio de expressão. A dedicação em tecer, bordar e costurar esteve presente de geração em geração e os saberes foram, e ainda são, compartilhados entre elas. Quando me vi também imersa nos fazeres de agulha, refletir sobre sua complexidade me pareceu inescapável e imprescindível.

Os fazeres manuais e a feminilidade foram construídos historicamente, e possuem significados que escapam aos próprios atos de bordar, costurar, cortar ou tricotar. Essas práticas, e o lugar que ocupam na sociedade, têm algo a dizer sobre a construção das relações de gênero, e merecem ser historicamente investigadas. De um modo particular, os fazeres manuais parecem ocupar um “não-lugar” pois, geralmente, não são reconhecidos como arte e muitas vezes não chegam a alcançar o status de trabalho pois, por serem considerados uma expressão da feminilidade, muitas vezes são entendidos como algo inato, ofícios extras ou hobbies. De acordo com Matos e Borelli²,

Mesmo pouco visível (nas sombras), um número expressivo de mulheres trabalhava dessa maneira, particularmente nos chamado trabalhos ‘de agulha’. A qualificação da mão de obra era feita através do processo de socialização e da educação, ou seja, as mulheres utilizavam no trabalho habilidades aprendidas com outras mulheres ao longo de suas vidas. Destreza, rapidez, repetição e precisão eram elementos importantes para a execução de bordados e rendas, costura, tricô, crochê, manufatura de flores, ornamentos e chapéus, elaboração de enxovais de cama e mesa, lingerie, chinelos e também para a ‘costura de carregação’ de produtos, como os sacos de juta para o café e os uniformes fabris. Muitas dessas ocupações eram passadas de geração a geração.

Essa relação não é estática: ela acompanha as transformações sociais da feminilidade, sendo atravessada por mudanças nas questões de trabalho, ensino, gênero, classe, raça, etc. Esta pesquisa surge com a intenção de observar como essa relação se desenvolveu diante das transformações que ocorreram em meados do século XX. Nesse contexto ocorre uma fusão entre o espaço privado de algumas práticas domésticas e o espaço público da escola e do trabalho, representada pela criação de cursos profissionalizantes que proporcionavam a

¹ SOUZA, Juliana Padilha de. **Tramas Invisíveis: Bordado e a Memória do Feminino no Processo Criativo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém, p. 14

² MATOS, Maria; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana Maria (Org.) **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p.191-224, 2013. p.197

especialização em trabalhos manuais, transformando em currículo escolar e oportunidade profissional os saberes costumeiramente exercidos pelas mulheres dentro do lar, como é o caso dos trabalhos de agulha. Esses cursos, no período, passaram a ser fornecidos por instituições de viés assistencialista, como o Sesi e os Círculos Operários Católicos.

Neste trabalho, pretendo investigar como os fazeres manuais ensinados nos cursos de Corte, Costura e Bordado, oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos entre 1951 e 1980, estiveram inseridos nas relações de gênero em Galópolis, distrito de Caxias do Sul. Para além disso, também tenho por objetivo:

- Entender de que forma o fazer manual era considerado uma prática feminina e que tipo de práticas eram ensinadas e legitimadas nos cursos;
- Identificar quais os objetivos do Círculo Operário ao oferecer esses cursos;
- Compreender quais os objetivos das ex-alunas ao ingressarem nesses cursos;
- Entender se e como as mulheres utilizaram os fazeres manuais aprendidos em suas vidas;
- Compreender como o fazer manual é entendido por essas mulheres.

A escolha pelos cursos oferecidos pelo Círculo Operário de Galópolis como objeto de pesquisa se justifica tanto pela representatividade quanto pela singularidade da instituição. A oferta dos cursos seguia as diretrizes nacionais do movimento circulista, de modo que se torna um espaço privilegiado para examinar as relações entre gênero, ensino e trabalho, articulados com a religião católica e com o projeto trabalhista em curso. Ao mesmo tempo, o Círculo Ismael Chaves Barcellos é um ponto fora da curva em relação aos demais, tendo em vista a relação da comunidade de Galópolis com a instituição. Pensar a história de Galópolis é pensar a história do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos. Atualmente, os moradores do bairro têm construído um Inventário Participativo, com o objetivo de “(...) valorizar sua história, suas memórias e identidades através da identificação dos seus patrimônios e referências culturais”³. Nesse sentido, buscam reativar e revitalizar o prédio onde existiu o Círculo, para usufruí-lo novamente.

Para abordar as diferentes características que, simultaneamente, se encontram no processo de escolarização do doméstico empreendido pelo Círculo Operário através dos cursos, se torna necessária a análise de um conjunto variado de fontes que permita a

³ Inventário Participativo de Galópolis, 2022. Disponível em: <https://www.inventarioparticipativodegalopolis.com/> Acesso em: 26 de agosto de 2023.

compreensão desse processo de modo multifacetado. Sendo assim, neste trabalho optei por utilizar um conjunto de diferentes tipos de fontes históricas. As principais fontes previstas para a realização da pesquisa são depoimentos orais de duas mulheres, Therezinha Comerlato Felippi e Zilá Faoro Erlo, que participaram dos Cursos de Corte, Costura e Bordado oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos, em diferentes épocas. A decisão de recorrer à História Oral neste trabalho justifica-se essencialmente em função da importância histórica da preservação dessas memórias.

A metodologia de seleção das depoentes levou em conta a intenção de compreender as transformações do método de ensino dos cursos, que existiram entre os anos de 1951 e a década de 1980. Dessa forma, optou-se por selecionar depoentes que tenham participado dos cursos em décadas diferentes e que trabalhem ou tenham trabalhado com algum dos fazeres manuais ensinados. Em relação aos demais procedimentos, tive como base as instruções dispostas no Manual de História Oral, escrito pela historiadora Verena Alberti, e no Manual de procedimentos do Repositório de Entrevistas de História Oral, organizado pelo REPHO, da UFRGS.

Como fontes complementares, utilizo:

(1) fotografias e amostras de técnicas ensinadas nos cursos, pertencentes aos acervos pessoais das entrevistadas;

(2) anúncios e notícias publicados no periódico *O Pioneiro*, entre os anos de 1948-1949, que divulgam informações sobre os cursos realizados pelo Círculo Operário de Caxias do Sul, incluindo breves comentários de ex-participantes e do idealizador da associação na região. As edições do periódico encontram-se disponíveis na Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional;

(3) o Manual do Círculo Operário, publicado em 1948, com o objetivo de servir como um guia de estudos sobre a instituição e de organizar o movimento;

(4) fotografias pertencentes aos acervos do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami e do Instituto Hércules Galló.

No intuito de responder ao problema levantado pelo trabalho, se faz necessário determinar as maneiras de compreender o que será examinado através das fontes mencionadas. Para isso, foram selecionados alguns referenciais que constituirão a abordagem teórica e metodológica do objeto em estudo.

Em primeiro lugar, é importante distinguir o que está sendo entendido por gênero. Para isso, utilizo o conceito segundo a historiadora Joan Scott. Para ela, “(...) o gênero é uma

forma primária de dar significado às relações de poder.”⁴, pois está diretamente envolvido na sua articulação e na estruturação de hierarquias. Dessa forma, pensar este conceito como uma categoria de análise permite à história incluir a experiência das mulheres e assim, responder aos seguintes questionamentos: “Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?”⁵ Nesse sentido, ela conclui que o gênero:

(...) fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.⁶

Assim, acredito que as formulações da autora podem ser úteis para refletir sobre como o ensino do fazer manual às mulheres está perpassado por relações de gênero. Todavia, mesmo que a associação dos fazeres manuais enquanto uma prática feminina seja um elemento central para a construção de uma certa feminilidade, ainda são relativamente poucos os estudos que buscam compreender esta relação, constituindo-se assim como uma notável lacuna no campo da história das mulheres. Algumas pesquisadoras que enfrentaram a temática, com quem pretendo estar em diálogo constante, são: Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993), Ana Caroline de Bassi Padilha (2019), Juliana Padilha de Sousa (2019), dentre outras.

Em particular, o trabalho e as contribuições teóricas e metodológicas de Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993) foram importantes na compreensão do contexto estudado. Em seu trabalho, as autoras utilizam o conceito de Escolarização do Doméstico para entender “como e porque os saberes envolvidos no fazer da mulher no interior da família foram escolarizados”⁷. Para isso, elas realizam uma análise sobre os cursos oferecidos pela Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (ETSED), entre 1948 e 1970. Para elas, a escolarização do doméstico, que também pode ser observada no contexto dos Círculos Operários, não pode ser entendida como um evento isolado, que se refere a instituições específicas, ou apenas à realidade das alunas e das professoras envolvidas. Trata-se sobretudo de um fenômeno social complexo e contraditório, que envolve tanto a tentativa de aumentar o

⁴ SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20, n.2, 1995. p. 88

⁵ *Ibid.*, p.74

⁶ *Ibid.*, p.89

⁷ LOURO, Guacira; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.45-57, 1993. p.47-48

controle sobre o espaço privado do lar e de alienar as mulheres da autoridade sobre a transmissão de saberes manuais, quanto uma brecha na dependência dessas mulheres, ao possibilitar um caminho formal para a profissionalização e para uma maior independência financeira.

Como Louro e Meyer, também pretendo mobilizar as lembranças de mulheres por meio da História Oral. Sendo assim, o conceito de memória também é fundamental em meu trabalho. Para Le Goff, a memória é a capacidade de armazenarmos determinadas informações, o que é possível devido a um conjunto de funções psíquicas, que permitem às pessoas atualizar impressões ou informações passadas. Já Maurice Halbwachs entende que essa capacidade pode ser compreendida como um fenômeno individual, mas sobretudo coletivo, pois esses dois aspectos perpassam um ao outro constantemente. Para ele, mesmo o ato de rememorar individualmente determinados eventos configura-se como um fenômeno coletivo e social, pois “(...) envolve a utilização de códigos culturais compartilhados.”⁸. A memória, embora não tenha a mesma tangibilidade que as fontes escritas, permite que se compreenda de modo sutil a experiência, nos aspectos que talvez sejam os mais relevantes. Segundo Elizabeth Jelín, “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”.⁹

Assim entendidas, as memórias se tornam elementos da maior importância para a pesquisa histórica. Elas não têm seu valor definido em “(...) sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir”¹⁰. Segundo Alessandro Portelli, as “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.”¹¹ Em função disso, a História Oral permite a multiplicação de objetos que interessam à história ao possibilitar o acesso à memórias e experiências subterrâneas, como sugere Pollak (1992). Nesse sentido, vejo a História Oral como um potente método de inclusão da memória feminina na história. Michelle Perrot aponta que a ausência da mulher na narrativa histórica tradicional começa e se amplia pela carência de fontes e registros primários. Tanto a história quanto a memória, para a autora, são profundamente sexuadas, demonstrando a relação desse conceito com as discussões sobre gênero. Sendo assim, as memórias das ex-alunas dos cursos

⁸ TEDESCHI, L. A. Por uma história menor – uma análise deleuziana sobre a história das mulheres. **Estudos feministas**, v. 26, n. 1, p. 1–16, 2018. p.38

⁹ JELÍN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. p.17

¹⁰ PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, 1997. p.32

¹¹ *Ibid.*, p.31

ajudarão a elucidar quais eram as experiências e expectativas dessas mulheres com o ensino escolar dos fazeres manuais, em contraste ou em conformidade com os objetivos da instituição.

Para contribuir com essa análise, serão mobilizados os conceitos de estratégia e tática, definidos por Michel de Certeau em sua obra intitulada *A Invenção do Cotidiano*, publicada pela primeira vez em 1990, e no Brasil em 1994. Nela, o autor busca examinar o cotidiano das pessoas comuns, investigando elementos que compõem a cultura e que são apropriados por esses indivíduos, podendo representar formas de resistência a determinadas hierarquias de poder. O referencial teórico proposto por Certeau é interessante pois permite que, ao observar fenômenos culturais como o corte, a costura e o bordado, se estude não tanto aquilo que é utilizado, mas as maneiras de utilizá-lo.¹²

Para ele, as táticas seriam as maneiras de competir com as estratégias de poder que têm a capacidade de manipular relações de força para o seu funcionamento isolado. Para conceitualizar melhor, é possível definir estratégia como uma espécie de “cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição) pode ser isolado.”¹³. Tais sujeitos são reconhecidos enquanto uma autoridade e possuem poder o suficiente para estabelecer uma ordem — condizente com seus interesses, em oposição aos de outrem — que pode ser perpetuada e expandida, além de materializada em espaços ou em produtos.

Já a *tática*, ao contrário da estratégia, é sempre difusa, possui uma identidade relativamente indefinida, e não necessariamente é consciente de si enquanto um ato político. Sujeitos táticos vivem em “um terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma força estranha”, e “aproveitam as ocasiões, (...) as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”¹⁴. As táticas nem sempre vão de encontro às determinações estabelecidas: elas agem dentro dos limites da ordem, mas o fazem da sua maneira, tornando-a habitável. Para Certeau, “muitas práticas cotidianas são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das ‘maneiras de fazer’.”¹⁵

Para realizar essa investigação, a presente pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, pretendo contextualizar o período em que surgem os Círculos Operários, tanto em termos nacionais quanto regionais, com ênfase nas relações entre gênero, educação, trabalho

¹² CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.98

¹³ *Ibid.*, p. 46

¹⁴ *Ibid.*, p. 101

¹⁵ *Ibid.*, p.47

e religião. Nesse sentido, utilizo como fonte o Manual do Círculo Operário, publicado em 1948, que servia de base para a criação das instituições em diferentes locais do país. Para realizar essa análise, tenho como base os trabalhos de Napolitano (2016), Medeiros (2020), Filho (2005), Azevedo e Ferreira (2006), Louro e Meyer (1993), Padilha (2019), Perrot (2017), Borelli e Matos (2013), Rozsika Parker (2019), Souza (1998), Santos (2010) e Barreto (1997). Por meio desses autores, demonstro que as transformações nos mundos do trabalho e da educação, quando observadas sob a perspectiva de gênero, nos levam a compreender como se deu criação dos Círculos Operários, e as alterações provocadas em relação à inserção das mulheres na sociedade, durante o período analisado.

No segundo capítulo, me debruço em maiores detalhes sobre o Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos, com o objetivo de compreender o seu surgimento na comunidade de Galópolis. Nesse sentido abordo tanto a história da localidade, a partir de pesquisas sobre a imigração italiana na região, com ênfase na cultura operária envolvida na criação do lanifício e da vila-fábrica, quanto a posição ocupada pelo Círculo no interior da comunidade, considerando seu papel enquanto instituição de assistência e sociabilidade. Para isso, utilizo as pesquisas de Zanini e Santos (2009), Erlo (2019) e Herédia (1997).

Por fim, com o terceiro e último capítulo, busco também responder a alguns dos objetivos específicos que esta pesquisa propõe analisar. Para isso, realizo uma leitura das fontes elencadas, a partir dos conceitos de estratégia e tática, tal como proposto por Michel de Certeau (1998).

2. EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO

A década de 1940 foi repleta de acontecimentos políticos e econômicos que refletiram na organização e nas diretrizes de ensino no Brasil. Esse período é marcado pelo governo de Getúlio Vargas, que articulou um intenso processo de industrialização e urbanização no país. Naquele momento, a educação passou a ser vista como uma preocupação do Estado, que percebeu a necessidade de qualificar e profissionalizar a mão de obra disponível para atuar no setor industrial e garantir seu crescimento. Nesse contexto, a educação das mulheres já estava sendo pauta de algumas discussões que consideravam o trabalho remunerado feminino justificável, caso a função estivesse adequada ao ideal de feminilidade seguido. Ou seja, caso o trabalho aprimorasse as características consideradas inatas às mulheres, sem exigir “(...) que elas desenvolvessem traços de caráter masculinos ou que competissem com os homens”¹⁶. Nesse sentido, percebe-se o início de um processo, denominado pelas pesquisadoras Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993), de “Escarização do Doméstico”, em que os fazeres realizados pelas mulheres no lar são transformados em saberes escolares, por meio de projetos de lei, da criação de Escolas Técnicas Femininas e de cursos profissionalizantes.

No período em estudo, ocorreram profundas transformações no mundo do trabalho e na educação, provocando alterações na forma de inserção das mulheres nesses espaços. Neste capítulo, pretendo observar como esses fenômenos se desenvolveram e se relacionaram, de modo a compreender o contexto no qual estão inseridos os Cursos de Corte, Costura e Bordado oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos, de Galópolis.

2.1. A EDUCAÇÃO FEMININA NO GOVERNO VARGAS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO

Ao longo do século XX, a educação foi objeto de interesse e discussão entre intelectuais, políticos, membros da Igreja Católica e da elite brasileira. A partir da década de 30, com o início da chamada Era Vargas, isso se intensificou durante o processo de

¹⁶ BESSE, Susan. Modernizando a Desigualdade: Reestruturação da Ideologia de Gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Edusp, 1999, p.155. Apud. PADILHA, Ana Caroline de Bassi. **Alinhavando memórias: domesticidades e pedagogias de gênero no curso de corte e costura da Escola Técnica de Curitiba: (anos 1940 a 1960)**. 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) — Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. p. 78

reconfiguração do plano político e econômico do país, implementado pelo governo. Esse período foi marcado por intensos incentivos à industrialização e pela aparelhagem e burocratização do Estado, que tinham por objetivo modernizar a estrutura social, política, educacional e econômica do país, sem colocar em risco a ordem social.

Diante da crise mundial do capitalismo, verificada com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, a fragilidade da economia brasileira se tornou evidente. Apesar de dispor de uma estrutura agrária extensa, sua distribuição em latifúndios e o cultivo voltado à monocultura, principalmente de café, como era o caso de São Paulo, contribuíram para a dependência econômica externa do país. Frente ao contexto internacional, em que conflitos geopolíticos se intensificaram, pareceu urgente à alguns dirigentes a necessidade de aprofundar a industrialização do país. Segundo Napolitano (2016), a classe operária representava uma realidade social e política em crescimento e que, portanto, merecia a atenção do novo governo.

A preocupação com a educação dessa camada da população, que existia desde os anos 1920, se manteve presente neste período e resultou em uma série de iniciativas que, de forma direta, ou indiretamente, buscavam atuar na situação educacional do país. Ao longo do Governo Provisório (1930-1934), é possível citar, principalmente, a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930); a Reforma Francisco Campos (1931); o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); e a Constituição Federal de 1934.

A instituição de um ministério voltado para a área da educação, ainda que não de forma exclusiva, permitiu que pela primeira vez a educação brasileira vivenciasse modificações estruturais a nível nacional. Anteriormente, o ensino não era sistematizado nacionalmente, ficando a cargo de poucos colégios secundários ou ainda limitado ao ambiente doméstico. Segundo Medeiros,

A criação do Ministério da Educação e Saúde já no início do Governo Vargas, de certa forma, atende aos anseios de camadas da população e de intelectuais que, desde a década anterior, demandavam por ações efetivas do Estado no sentido de melhorar a educação, principalmente por meio dos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), uma vez que o analfabetismo era considerado um dos grandes problemas brasileiros.¹⁷

Em 1931, o primeiro ministro da educação do país, Francisco Campos, publicou uma série de decretos que, com o passar do tempo, foram considerados a primeira reforma estrutural na educação brasileira. Por meio dessas legislações, tinha-se por objetivo alterar o

¹⁷ MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.14, n.50, p. 835-8853, 2020, p.840

caráter preparatório que o ensino secundário possuía para o ingresso no ensino superior. Dessa forma, a legislação organizou-o em dois segmentos, com duração total de sete anos. Na prática, o ensino secundário não chegou à camada mais empobrecida da população, que sequer tinha acesso à educação primária, e manteve sua proposta voltada para o acesso no nível superior, demonstrando que continuava a serviço de uma elite intelectual. O ensino era pensado para as classes média e alta, que tinham por objetivo o ingresso em cursos superiores. Seu currículo, ainda que seriado, era voltado à uma educação enciclopédica, de cunho conservador. Apesar disso, seu mérito é reconhecido por promover a homogeneização do ensino secundário brasileiro de maneira inédita.

Nesse cenário, é importante levar em conta a participação dos diversos interessados em discutir os caminhos da educação. A Igreja Católica, por exemplo, base de apoio do governo, procurou estar a par dos debates e do desenvolvimento do campo educacional. O próprio Francisco Campos havia sido indicado para a pasta da Educação com apoio de uma importante liderança católica. Napolitano (2016) destaca que o interesse da Igreja estava ligado ao temor de reformas sociais educacionais na Constituição que ameaçassem sua influência na sociedade brasileira. A criação da Ação Católica Brasileira em 1935, serviu para organizar uma unidade nacional e difundir os preceitos católicos por meio da formação de estudantes e operários.

Após meses de debates e da convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte um ano antes, foi promulgada a Constituição, em julho de 1934. Como pano de fundo, no campo educacional aconteceram disputas entre católicos e escolanovistas. Os primeiros defendiam a manutenção da sua hegemonia sob o modelo educacional, enquanto os “renovadores” buscavam implementar escolas públicas de qualidade para todos, educação laica e comum para ambos os sexos. A educação feminina passa a ser vista sob lentes diferentes e, conseqüentemente, sofre alterações curriculares, tendo em vista as novas exigências que a modernidade impunha ao papel das mulheres. Nara Azevedo e Luiz Otávio Ferreira (2006), ambos professores do PPG em História das Ciências da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz (COC), no artigo intitulado *Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940*, afirmam que

Nesse sentido, a constituição republicana foi determinante ao separar a Igreja do Estado e, por extensão, a educação católica da educação laica, que impulsionou a ampliação da rede pública de escolas primárias mistas. Apesar de o ensino secundário continuar a ser oferecido somente por escolas particulares (a maioria mantida por ordens religiosas) ou com tutores, a consagração da educação laica foi

um fator decisivo para a mudança da educação feminina ao relativizar a tutela católica, cujo ensino rejeitava a transmissão de conhecimento científico, priorizando os princípios morais e de preservação da família. Outro aspecto não menos importante foi a difusão da crença segundo a qual a educação e o trabalho femininos constituíam uma necessidade para o progresso e a civilização do país. O mundo moderno requeria uma redefinição da função materna, que deveria deixar de se confinar ao lar para se estender à vida pública. Para tanto, a mulher deveria receber na escola um treinamento que a preparasse para conduzir a educação das crianças segundo os paradigmas científicos da higiene e da psicologia.¹⁸

A instauração do Estado Novo, após o golpe de 1937, representou a consolidação de Vargas no poder e de seu processo de centralização política. O projeto de burocratização que estava em curso foi pensado justamente com o objetivo de controlar os interesses regionais e para tal, foram criados diversos órgãos burocráticos. A criação da Justiça do Trabalho em 1939, por exemplo, e a consolidação das Leis de Trabalho (CLT) representaram esse caráter político e organizacional adotado e o princípio das políticas e dos direitos trabalhistas, demandados pelos trabalhadores. Em 1942, uma nova série de decretos, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação¹⁹, foram publicadas pelo Ministério da Educação e Saúde, agora sob a direção de Gustavo Capanema. Essas legislações tinham por objetivo organizar as diferentes modalidades de ensino oferecidas pelo sistema educacional brasileiro, atuando sob os ensinamentos normal, primário, secundário, industrial, comercial e agrícola. Notadamente, por meio dessas legislações, o foco do governo estava na estruturação do ensino técnico profissionalizante.

Para Medeiros (2020), uma das principais razões de a educação, principalmente aquela voltada à profissionalização, ter sido uma das preocupações centrais para o Governo Vargas, esteve na sua utilização como instrumento político. Segundo este autor, diante do processo de modernização incentivada pelo governo,

¹⁸ AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 27, p.213-254, 2006. p.236-237.

¹⁹ As chamadas Leis Orgânicas da Educação se referem a uma série de decretos-lei publicados entre 1942 e 1946, pelo ministro Gustavo Capanema. Por meio de um total de sete decretos, o governo buscou estruturar o ensino de forma nacional, sistematizando-o a partir das seguintes legislações: Decreto-lei 4.073/47 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei 4.048/47 (cria o SENAI); Decreto-lei 4.244/47 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto-lei 6.141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto-lei 8.529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto-lei 8.621/46 e 8.622/46 (criam o SENAC); Decreto-lei 9.613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola). Ver: PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. p. 85-103 In: PALMA FILHO, J. C. (org). **Caderno de Formação. Formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento**. v.1. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

(...) os projetos educacionais da época situavam a educação dentro do projeto de desenvolvimento capitalista, principalmente se for levada em conta a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes, que objetivava a formação de mão de obra qualificada para a crescente indústria, sendo esta, aliás, uma das características do sistema educacional da época: ensino secundário para as elites e ensino técnico para as classes menos favorecidas, fato que contribuiu para o desenvolvimento do sistema capitalista.²⁰

O autor aponta que “(...) a preocupação com a educação profissionalizante dizia menos respeito ao interesse pela educação integral do homem e mais sobre o ideário desenvolvimentista do governo Vargas, sendo este, portanto, um dos usos da educação como instrumento político.”²¹ Com a reorganização do ensino técnico, a partir do Decreto 4.073/42, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, foram criadas diversas escolas técnicas no país. Apesar de as reformas na educação brasileira terem favorecido o acesso de mulheres às escolas, a hierarquia de gênero permaneceu determinando o que seria ensinado, quais as metodologias de ensino empreendidas e qual a sua finalidade. Ainda que as escolas mistas tenham se popularizado neste período, tanto a regulamentação do ensino secundário, como também a do ensino industrial, receberam prescrições especiais quanto ao ensino feminino. O Decreto-Lei nº 4.244²², recomendava que a educação secundária feminina deveria ser feita em estabelecimentos próprios e estritamente femininos, que a disciplina de Economia Doméstica fosse incluída no currículo e que a orientação metodológica tivesse como objetivo a formação de mulheres sob a ótica da feminilidade, preparadas para o cuidado do lar. O ensino industrial, regido pelo Decreto-Lei nº 4.073²³, também previu a incorporação da disciplina de Economia Doméstica nos currículos cursados por mulheres. Às alunas era vedada a sua participação em atividades de ensino que colocassem sua saúde em risco, sob o ponto de vista da lei.

A criação dos cursos profissionalizantes e das escolas técnicas voltadas ao público feminino foi o cenário para o crescimento do movimento de “escolarização do doméstico” no país. As pesquisadoras Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer explicam que a transformação de saberes domésticos em saberes escolares ocorreu num contexto de mudanças sociais, em que se deu a consolidação do “culto da domesticidade”²⁴. Para as autoras, isso pode estar

²⁰ MEDEIROS, *Op.cit.*, p.848

²¹ *Ibid.*, p.849

²² Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

²³ Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

²⁴ Para as autoras, o “culto da domesticidade” foi forjado “(...) na medida em que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e emocional muito mais amplo do que tivera até então.”

relacionado às transformações empreendidas pela modernização da sociedade, que passou a exigir maior empenho e especialização das mulheres para a realização das atividades domésticas. Segundo elas,

(...) a administração e o cuidado do lar tinham se tornado mais complexos na moderna sociedade: novas máquinas e tecnologias haviam sido introduzidas; ser mãe era uma tarefa também diferente na medida em que a mulher trabalhava fora; outros conhecimentos passavam a ser considerados imprescindíveis para a educação da criança (como a psicologia e a puericultura), além de a organização do orçamento doméstico, a importância da poupança, enfim, as consequências econômicas da administração do lar, passaram a ter um significado nunca visto.²⁵

Assim, tal processo não pode ser resumido à mera transposição da esfera doméstica à escolar. Louro e Meyer destacam que a escolarização dos saberes domésticos não corresponde ao ensino dos mesmos saberes passados de geração para geração entre as mulheres. Ocorre um trabalho de reelaboração e de reorganização desses conteúdos. “Ou seja, eles precisaram ser de algum modo ‘sofisticados’, precisaram ser revestidos de uma roupagem escolar e acadêmica para serem considerados ‘aptos’ a integrarem os currículos e programas.”²⁶ As autoras resumem que,

(...) deve-se ter desenvolvido uma disputa sobre quem disporia da autoridade ‘legítima’ para ensinar as ‘coisas’ do lar. A designação da escola como o espaço apropriado para este ensino, ao mesmo tempo em que atribuía a ele um maior valor, implicava o reconhecimento da incompetência do lar para a sua transmissão.²⁷

John Rury (1984), em sua análise acerca das mudanças na vida social e do movimento de ingresso das mulheres no trabalho, no contexto estadunidense, aponta que o ensino das ciências domésticas (“domestic science education”) foi considerado o equivalente feminino ao ensino industrial, geralmente pensado para indivíduos do sexo masculino. Dessa forma, a articulação entre os autores permite compreender que ocorria uma superposição dos conhecimentos ensinados nas escolas e nos cursos àqueles que eram desenvolvidos dentro do lar. A escolarização do doméstico possuía um duplo objetivo de aprimorar o conhecimento administrado dentro dos lares, do qual as mulheres deveriam se responsabilizar e, ao mesmo tempo, de oferecer uma opção de escolarização e profissionalização à população feminina, dentro do que era considerado adequado.

A curricularização desses saberes domésticos pode ser exemplificada quando analisamos as produções intelectuais que estudam as primeiras Escolas Técnicas Femininas

(LOURO; MEYER, 1993, p. 48), situado em um contexto de transformações econômicas e políticas e de separação das esferas doméstica e de produção.

²⁵ LOURO; MEYER, *Op.cit.*, p.49

²⁶ *Ibid.*, p.50

²⁷ *Ibid.*

instauradas no Brasil. Ao pesquisar sobre a formação de mulheres na Escola Técnica de Curitiba, entre as décadas de 1940 e 1960, Padilha (2019) observa que as “(...) subjetividades de gênero associadas ao curso de Corte e Costura eram constituídas a partir de sua relação com os outros cursos direcionados para a formação de rapazes na Escola Técnica de Curitiba.”²⁸ Dessa forma, ela explica que,

(...) se o curso de Corte e Costura apresentava em seu currículo disciplinas associadas à domesticidade e à construção de tipos de feminilidades tradicionais, os demais cursos ginasiais industriais, direcionados exclusivamente para rapazes, possuíam em seu currículo disciplinas que caracterizavam e influenciavam a constituição de masculinidades hegemônicas.²⁹

O mesmo ocorre na Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, situada em Porto Alegre e estudada pelas pesquisadoras Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer. A escola que, primeiramente, voltou-se inteiramente para o público feminino, oferecia em seus cursos disciplinas aglutinadas nas áreas de cultura geral, cultura técnica e práticas educativas. As autoras argumentam que, além de a Educação Doméstica estar distribuída em sete disciplinas diferentes³⁰, ela ainda estava presente na própria organização do cotidiano escolar. Era comum que as alunas praticassem seus aprendizados no próprio ambiente escolar, limpando, organizando e preparando a escola para festas e comemorações. Nesse sentido, Padilha (2019) afirma que,

A escolarização do doméstico, portanto, torna-se fundamental e adquire grande valorização na formação de mulheres em meados do século XX. Isto porque essa formação envolvia “o reconhecimento da escola como instância legítima da formação integral da mulher, na acepção mais ampla do termo.”³¹

A seguir, veremos um pouco sobre as relações que os trabalhos manuais, geralmente desenvolvidos no ambiente doméstico e, como vimos, “aperfeiçoados” no processo de escolarização feminina, tecem com a profissionalização das mulheres.

2.2. TRABALHO FEMININO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHOS MANUAIS

O século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase

²⁸ PADILHA, *Op.cit.*, p.102

²⁹ *Ibid.*, p.102

³⁰ Louro e Meyer explicam que a Educação Doméstica fazia parte das práticas educativas, uma das três áreas de ensino previstas na estrutura dos cursos de Ginásio Industrial e do Ensino Técnico oferecidos pela Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles. Segundo elas, a Educação Doméstica abrangia sete disciplinas diferentes dentre elas: “(...) Culinária, Puericultura, Sociabilidade, Contabilidade Doméstica, Serviço Doméstico, Artes Domésticas e Dietética Infantil.” LOURO; MEYER, *Op.cit.*, p.52

³¹ PADILHA, *Op.cit.*, p.99

predeterminados, até em seus detalhes. Paralelamente, existe um discurso dos ofícios que faz a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis. “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos”, declara um delegado operário da exposição mundial de 1867.³²

Michelle Perrot

As esferas do trabalho e da educação para as mulheres parecem ter sido costuradas à domesticidade, tornando-se indissociáveis uma à outra. Quando falamos em trabalho feminino, há uma ambiguidade gerada pelo termo, conforme Andrea Borelli e Maria Matos indicam. Ao questionar, por exemplo, o que é um trabalho de mulher, no contexto europeu, Michelle Perrot identifica que, historicamente, trabalhos considerados "bons para uma mulher" são aqueles que permitem que a trabalhadora realize bem sua tarefa profissional e doméstica. Ou seja, o trabalho feminino é aquele em que a mulher desempenha funções que não só não interferem com os afazeres domésticos, mas que também os complementam. Ocorre uma junção entre o ambiente privado e o público na vida das mulheres e dessa maneira, "(...) alguns confundem ‘trabalho feminino’ com as funções domésticas, os cuidados com a família e a casa; já outros entendem que ele envolve as atividades remuneradas realizadas no próprio domicílio e mesmo a participação das mulheres no mercado de trabalho."³³

As mulheres sempre trabalharam, mesmo que, muitas vezes nas sombras e sem exercer uma "profissão"³⁴. Historicamente, o fazer manual constituiu-se como um dos principais ofícios femininos desenvolvidos dentro do lar, mesclando-se à domesticidade e à invisibilidade econômica e social. Os chamados trabalhos de agulha, desenvolveram-se enquanto técnicas com o potencial de servir às necessidades materiais da família, como a fabricação de peças de roupa, pequenos consertos, decoração da casa, confecção de enxovais, e de gerar uma fonte de renda, ou de lucro extra, auxiliando nas despesas da casa. Muitos desses fazeres eram passados de geração em geração, de maneira oral. Segundo Matos e Borelli, “a qualificação da mão de obra era feita através do processo de socialização e da educação, ou seja, as mulheres utilizavam no trabalho habilidades apreendidas com outras mulheres ao longo de suas vidas.”³⁵ Nesse sentido, a transmissão desses saberes contribuiu para o estabelecimento de vínculos e relações mais profundas entre essas mulheres e também age como uma maneira de compartilhar o comportamento idealizado como feminino.

³² PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 4. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2006, p.178

³³ MATOS; BORELLI, *Op.cit.*, p.192

³⁴ PERROT, M. O que é um trabalho de mulher? In: **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005, p.251-258

³⁵ MATOS; BORELLI, *Op.cit.* p.197

Ao longo do tempo, os trabalhos de agulha foram associados ao ideal de feminilidade, que atuou na divisão social do trabalho de forma categórica. Para Rozsika Parker, historiadora da arte, esse ideal pode ser compreendido como um conceito histórico em movimento, que se refere ao que as mulheres devem ser. Esse conceito está estreitamente vinculado ao estereótipo feminino que “(...) categoriza tudo que as mulheres são e tudo o que fazemos como inteiramente essencial e eternamente feminino, negando diferenças entre as mulheres de acordo com nossa posição econômica e social, ou nosso lugar geográfico e histórico.”³⁶ A feminilidade está associada a características consideradas inerentes ao sexo feminino, como a delicadeza, a fragilidade, a graça, e a sensibilidade. Ao trabalhar especificamente com as relações entre a criação do feminino e o bordado, essa autora afirma que “(...) quando as mulheres pintam, seu trabalho é categorizado como homogeneamente feminino - mas é reconhecido como arte. Quando as mulheres bordam, seu fazer não é visto como arte, mas inteiramente como a expressão da feminilidade. E, crucialmente, é categorizado como artesanato.”³⁷ Nesse sentido, os fazeres manuais parecem ocupar um “não-lugar”, pois não são reconhecidos como arte e muitas vezes não chegam a alcançar o status de trabalho, por serem considerados uma expressão da feminilidade, são entendidos como ofícios extras ou hobbies.

É nesse contexto, de fusão da domesticidade à educação e ao trabalho femininos, que surgem cursos profissionalizantes voltados à especialização em trabalhos manuais, costumeiramente exercidos pelas mulheres dentro do lar, como é o caso dos trabalhos de agulha. Neste trabalho, pretendo me debruçar sobre os fazeres manuais ensinados nos cursos de Corte, Costura e Bordado, oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos de Galópolis, a partir da sua imbricação com as relações de gênero, entre os anos de 1951 a 1980. A seguir, abordarei um pouco sobre o desenvolvimento dessas instituições no estado do Rio Grande do Sul.

2.3. OS CÍRCULOS OPERÁRIOS NO RS

O surgimento dos Círculos Operários, no início do século XX, ocorreu em um contexto de expansão de conflitos sociais, que foram percebidos por parte da Igreja Católica como uma potencial preocupação. Com o avanço do capitalismo e dos princípios liberais, o

³⁶ PARKER, Rozsika. **The subversive stitch: embroidery and the making of the feminine**. London: Bloomsbury Visual Arts, 2019. p.4. Tradução minha.

³⁷ Ibid., p. 4-5. Tradução minha.

mundo do trabalho passou a se destacar aos olhos da Igreja, que via com angústia a adesão de trabalhadores aos ideais revolucionários difundidos pelo comunismo e pelo anarquismo, e com a conseqüente crítica ao capitalismo. Diante desses temores, em 1891, foi publicada a encíclica *Rerum Novarum*³⁸, pelo Papa Leão XIII, que discutia sobre a condição dos operários. O documento se tratava de uma carta aberta a toda comunidade cristã, que refletia sobre o estado moral do mundo pós-revolução industrial, criticando o comunismo e o capitalismo irrestrito, e apoiando a união dos trabalhadores, com base na religião e na propriedade privada. O objetivo da publicação era alertar quanto à deterioração das condições de vida dos trabalhadores e transmitir a posição da Igreja quanto às questões sociais e políticas que surgiam no período.

Dentre as principais conseqüências suscitadas pela encíclica está o desenvolvimento da Doutrina Social da Igreja que sistematiza uma série de princípios e ensinamentos a serem seguidos em diferentes aspectos da vida pessoal, social e política. Nesse sentido, uma das soluções encontradas para a resolução da questão operária, pensada a partir do que propunham as encíclicas, foi o corporativismo socioeconômico “(...) no qual poderiam estar aliados os interesses dos empregados aos dos patrões.”³⁹ Assim, a estratégia adotada visava enfrentar os problemas gerados pelo avanço do comunismo e do liberalismo utilizando abordagens semelhantes às usadas pelos “inimigos”. Ao contrário de rejeitar inteiramente as associações de operários até então apoiadas e incitadas pelo comunismo, por exemplo, a Igreja buscou participar da criação de organizações em prol do trabalhador com o objetivo de controlar e mediar o cooperativismo entre operários e patrões. No Brasil, o conteúdo da encíclica foi bem recebido pois,

O combate ao comunismo servia como contraponto à doutrina católica, apresentada como aquela capaz de derrotar a grande ameaça, isto é, o catolicismo portava o aspecto positivo capaz de aniquilar, um a um, os aspectos negativos atribuídos ao comunismo. Qualquer tentativa de enfraquecer o sentimento religioso estava em

³⁸ Ao longo dos séculos, as encíclicas têm sido utilizadas pelos líderes da Igreja Católica com o intuito de dispor sobre assuntos que dizem respeito ao bem-estar da instituição. Elas possuem um caráter universal e, geralmente, são endereçadas à toda a comunidade cristã, incluindo os membros do clero em geral. Dessa forma, as encíclicas versam sobre temas da atualidade, determinando a posição da Igreja em relação a eles. Nesse sentido, diante do contexto de mudanças sociais, em que o liberalismo e o comunismo despertavam preocupações para a instituição, a *Rerum Novarum*, publicada pelo papa Leão XIII no final do século XIX, é considerada “(...) o primeiro de uma série de alertas, consubstanciados em Encíclicas que, ao longo deste século, compõem a chamada doutrina social; a Igreja se preocupou com o novo campo de lutas instalado no espaço de trabalho.” SOUZA, Jessie Jane Vieira de. Os Círculos Operários e a Intervenção da Igreja Católica no mundo do trabalho no Brasil: uma discussão historiográfica. **Revista de História**, Vitória, n.7, p. 149-172, 1998, p.151)

³⁹ SANTOS, Carla Xavier dos. “Eu vos farei pescadores de homens”: Os Círculos Operários no Rio Grande do Sul (1932-1945). **Revista Historiae**, Rio Grande, v.1, n.3, p.91-106, 2010, p.92

colaboração com o comunismo, caso da oposição ao ensino confessional nas escolas e à assistência eclesiástica aos militares.⁴⁰

Alguns pesquisadores acreditam que o sentimento anticomunista se instalou com tanta força entre a população brasileira que pode ser considerado o elemento determinante para dar sentido ao avanço da doutrina católica. Segundo Souza, o catolicismo social ganhou tanto espaço no Brasil e no mundo, ao longo das décadas, que se mantém presente até os dias atuais “(...) nos discursos de lideranças de classe e nos textos normativos das relações trabalhistas, assistencialistas, previdenciárias e sindicais.”⁴¹ Foi nesse âmbito, durante a década de 30, que o movimento circulista se desenvolveu e ganhou espaço no Brasil.

O circulismo surgiu como um movimento de ordem intelectual que tinha por objetivo expandir a área de atuação da Igreja Católica. No Brasil, inicialmente, a instituição concentrou seus esforços no atendimento e na formação das classes mais altas e de uma elite intelectual católica. Com o Governo Vargas isso mudou, e a Igreja procurou envolver-se no processo de construção da cultura trabalhista que vinha sendo desenvolvida no período. Segundo Souza,

O clero se posicionou como coadjuvante de uma política que buscava a harmonia social; sua ação entre os assalariados urbanos era centrada na questão da regulamentação das relações trabalhistas e, ao mesmo tempo, em uma organização corporativa e das instâncias hierárquicas necessárias a um trabalho voltado para diferentes intervenções culturais.⁴²

Logo, o circulismo se materializou na criação dos Círculos Operários, da Ação Católica e da Juventude Operária Católica (JOC), desenvolvendo assim, o que a autora define como

(...) um intenso trabalho organizacional, que expressava três movimentos no plano temporal: o primeiro, em que buscou firmar-se como interlocutor junto ao Estado dos interesses dos assalariados urbanos e, dessa forma projetar-se como elemento mediador necessário na relação capital-trabalho; um segundo, que procurou alargar seu próprio poder institucional no seio da sociedade, colocando-se como alternativa ao próprio modelo social ao se autodenominar a “terceira via”. Já no plano teológico, procurou, essencialmente, reafirmar-se como agência monopolizadora do divino e, assim, portadora dos valores transcendentais da humanidade.⁴³

⁴⁰ BARRETO, Álvaro. Uma avaliação da produção historiográfica sobre os Círculos Operários. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n.7, p.127-147, 1997, p.130

⁴¹ SOUZA, *Op.cit.*, p.150

⁴² *Ibid.*, p.153

⁴³ *Ibid.*

No Brasil, a criação dos Círculos Operários é marcada pela fundação, no ano de 1932, do Círculo Operário Pelotense⁴⁴, encabeçada pelo padre Leopoldo Brentano, que esteve na linha de frente do movimento circulista. Tratavam-se de associações operárias de caráter assistencialista, que visavam a garantia da ordem, da moral e da dignidade, obedecendo os princípios da ideologia católica. Além disso, constituiu-se como um espaço de sociabilidade entre seus sócios, prevendo a criação de associações civis locais, onde eram desenvolvidas ações nas áreas da educação, saúde, esporte, lazer e cultura. Segundo o Manual do Círculo Operário⁴⁵, tinha-se como objetivo

(...) formar uma organização forte e perfeita para dignificar o trabalho e prestar aos seus associados todo gênero de benefícios e defesa, em especial:

1. *Cultura intelectual, moral, social e física*, por meio de escolas, conferências, imprensa, rádio, etc.
2. *Assistência social* carinhosa e eficiente no lar, nas oficinas e nas escolas.
3. *Proteção corporativa*, advogando os interesses legítimos da classe e alargando o mais possível o campo ainda estreito dos direitos proletários, como sejam: justiça do trabalho, contrato coletivo com patrões, fixando o salário mínimo e vital, o tempo e horas do trabalho, seguros contra acidentes e velhice, pecúlio para as grandes necessidades, participação dos operários nos lucros e responsabilidades da empresa, abonos familiares, etc.
4. *Auxílio material* pelas várias formas de beneficência, como sejam assistência jurídica, médica, dentária, obstétrica e medicamentos; agência de informações e colocação; solução do problema da habitação.
5. *Promover a organização profissional*: sindicalismo e corporativismo.
6. *Dignificação e harmonização do mundo do trabalho*, pelo respeito aos direitos recíprocos entre operários e patrões, restabelecendo relações amistosas entre os mesmos.⁴⁶

Em pouco tempo, essas associações expandiram sua área de atuação, com diversas sedes no Rio Grande do Sul e nas demais cidades e estados do país. A fundação dos Círculos era estimulada e os processos iniciais de preparação e organização foram dispostos no Manual com o objetivo de facilitá-la. O principal elemento citado no documento para que fosse dado este primeiro passo era “(...) conseguir um grupo, embora pequeno, de operários bem intencionados e interessados pelo bem-estar de sua classe.”⁴⁷ Após o estudo necessário

⁴⁴ A historiografia que se debruça sobre a trajetória do movimento circulista entende que a primeira das associações fundadas no Brasil foi o Círculo Operário Pelotense, em 1932. A seguir, veremos que o Círculo Operário de Galópolis também pode ser considerado um dos primeiros do país, visto que a sua fundação, enquanto Círculo de Leitura, data de 1929.

⁴⁵ O Manual do Círculo Operário, publicado pela primeira vez em 1939, pela Confederação Nacional dos Operários Católicos, teve por objetivo principal servir como uma espécie de guia de trabalho aos diretores circulistas. A publicação possui um caráter de formação e detalha: a história do movimento até então; a sua organização interna; as relações jurídico-sociais com outras instituições; e as diretrizes e métodos dos Círculos. Segundo Barreto, o Manual apresenta um modelo de estatuto para os círculos baseado no documento que regia o Círculo Operário Pelotense, “(...) apenas com acréscimos e aperfeiçoamentos de experiências e sugestões oriundas de outros locais.” BARRETO, *Op.cit.*, p.49)

⁴⁶ CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE OPERÁRIOS CATÓLICOS. Manual do Círculo Operário. 2 ed. Rio de Janeiro, 1948, p.43-44

⁴⁷ *Ibid.*, p.176

da situação do operariado da região, tornava-se “(...) indispensável interessar um sacerdote que possa ser futuramente o Assistente Eclesiástico (...)”⁴⁸ Para gerir e organizar essas entidades, foram fundadas Federações Estaduais para congregar os Círculos no âmbito estatal e, posteriormente, também foi criada a Confederação Nacional de Operários Católicos (CNOOC) que buscou centralizar estrutural e administrativamente os movimentos e manter uma proximidade maior com o Ministério do Trabalho.

Figura 1: Solenidade de inauguração do novo prédio do Círculo Operário Caxiense, Caxias do Sul, 1947.



Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

De acordo com o Manual do Círculo Operário (1948), poderiam ser sócios “(...) todos os operários, de ambos os sexos, pertencentes aos ramos de indústrias, lavoura, comércio, artes, companhias, transportes e trapiches, empregados públicos e pequenos trabalhadores por conta própria, que sejam respeitadores da família e da religião.”⁴⁹ Ou ainda, quem se interessasse, em geral, em contribuir com o seu funcionamento. Assim, apesar de pouco detalhada e aprofundada nos documentos regulamentares, os Círculos previam a participação

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, p.45

feminina, estando sempre atrelada à harmonia e ao bem-estar da família. Ainda que a filiação feminina ocorresse estritamente em função do âmbito público do trabalho, é possível perceber que em todas as menções às mulheres, presentes no Manual, há a sua associação com o âmbito privado do lar.

No Programa de Ação projetado pela CNOG, de acordo com a legislação social da época, os Círculos defendiam a realização de vinte e três pontos de iniciativas de interesse do operariado. Dentre essas ações, apenas uma era prevista especificamente para as mulheres, consistindo na “Proteção legal da maternidade e redução progressiva do trabalho assalariado das mulheres casadas.”⁵⁰. Essa única ação era composta por duas medidas que se complementavam: proteção da maternidade e redução do trabalho assalariado. Ambas apontam para a permanência da mulher no espaço doméstico. Essa medida, que inclui as mulheres no âmbito do Círculo ao mesmo tempo em que as mantém em suas próprias casas, tinha a finalidade específica de recrutar a mulher como um elemento de persuasão dentro do lar, com a função de convencer e atrair o trabalhador ao Círculo Operário.

O papel da mulher em tais espaços assemelhava-se ao designado a elas na sociedade: cuidando do lar e mantendo o bem-estar da família. O próprio caráter paternalista adotado pelas associações e representado, dentre outras maneiras, pela expressão "Operário, esta é a tua casa!", exposta em "cartazes sugestivos"⁵¹, demonstrava a intenção de fazer com que o trabalhador entendesse os Círculos como uma espécie de extensão do seu lar, onde ele "(...) entra e sai sem constrangimento, em que o operário trabalha, dirige e figura, rodeado de um ambiente lididamente trabalhista."⁵² Assim, estabeleceu-se à "Ala feminina" de cada Círculo Operário:

(...)

5º Que a Ala Feminina seja a intermediária entre o Círculo e o **elemento feminino**.

6º Que a Ala Feminina tenha a seu cargo colaborar nas festas de ordem recreativa e artística e outros serviços, como campanhas financeiras, de consagração das famílias ao Sagrado Coração, etc...

7º A Ala Feminina organiza e dirige as escolas de corte e costura, bordado, cozinha, serviço doméstico e seção recreativa feminina e colabora na parte recreativa das reuniões gerais e nas festas do C.O.⁵³ (grifo nosso)

⁵⁰ *Ibid.*, p.49

⁵¹ O Manual do Círculo Operário destina um subcapítulo inteiro à produção de cartazes que deveriam ser dispostos pela sede de cada unidade.

⁵² *Ibid.*, p. 174

⁵³ *Ibid.*, p. 127-128

No trecho acima, podemos verificar as atividades destinadas especificamente à Ala Feminina. O uso da expressão “elemento feminino” não só demarca a área de atuação da ala como também delimita as mulheres aos estereótipos de feminilidade.

Dentro do campo assistencialista, os Círculos Operários ofereciam, dentre outras coisas, cursos de instrução primária e profissionalizantes. A criação de cursos de corte, costura e bordado, seguiu a lógica do aperfeiçoamento das tarefas consideradas próprias à mulher, que logo se tornaria (ou já era) casada, mãe e dona de casa. Nessas medidas, percebe-se qual o lugar que o Círculo confere às mulheres, e qual a feminilidade que se buscava reproduzir através de suas ações educacionais.

3. O CÍRCULO OPERÁRIO ISMAEL CHAVES BARCELLOS, GALÓPOLIS, CAXIAS DO SUL (RS)

Neste segundo capítulo, busquei aprofundar minha escrita sobre a história do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos, que está entrelaçada à trajetória e às memórias da localidade em que foi fundado. Galópolis teve origem durante o processo de colonização do Rio Grande do Sul, quando levas de imigrantes italianos chegaram à região e nela se fixaram. Com o início do processo de industrialização, o bairro acompanhou a construção de uma cooperativa têxtil que empregou diversas gerações de trabalhadores e trabalhadoras. O Círculo Operário surge no mesmo contexto, sob influência de uma política assistencialista adotada pela direção da fábrica. Aos poucos, passou a fazer parte do cotidiano dos moradores em geral, que o adotaram como um espaço cultural de sociabilidade.

Ao longo de sua existência, a instituição possuiu três sedes, em Galópolis: a assistencial, a social e a esportiva. Em cada uma eram oferecidas diferentes atividades e benefícios aos seus associados. Enquanto a sede assistencial disponibilizava atendimentos médicos e farmacêuticos e a sede esportiva abrigava as agremiações esportivas; na social, ocorriam celebrações, bailes, reuniões, e também cursos profissionalizantes gratuitos, destinados à formação técnica dos trabalhadores. Foi neste espaço em que aconteceram alguns dos cursos destinados ao público feminino da região, como é o caso dos cursos de Corte, Costura e Bordado, que serão analisados mais a fundo no último capítulo.

3.1. A FUNDAÇÃO DE GALÓPOLIS: IMIGRAÇÃO E PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO

Atualmente, Galópolis faz parte da cidade de Caxias do Sul, compondo-a enquanto um bairro, localizado na zona sul do município. Ao percorrer suas ruas, é possível encontrar diversas construções antigas que fazem parte da memória local de seus moradores e nos ajudam a compreender e conhecer um pouco dessa história.

Fundado em 1892, em um contexto de fomento à imigração, o distrito se desenvolveu primordialmente em função das necessidades sentidas por seus novos habitantes: imigrantes italianos que faziam parte do operariado do seu país de origem. Sua vinda se deu como resultado de uma série de políticas adotadas pelo Estado brasileiro que procuraram incentivar o processo de imigração. A situação vivida na Itália, de certa forma, também estimulou esse processo de êxodo. O cenário deixado para trás era de um país em crise agrária e econômica,

povoado por disputas e dissensos frutos de um processo de unificação turbulento. Assim, para essas pessoas, a vinda para o Brasil representava um recomeço esperançoso, onde teriam mais chances de encontrar prosperidade. Por sua vez, o Estado brasileiro via na imigração a oportunidade de alocar essas populações na ocupação de terras improdutivas e oficialmente despovoadas. A necessidade crescente de cooptar trabalhadores baratos e especializados, diante da crise da mão de obra que “batia à porta” com a proibição do tráfico de escravizados e da abolição da escravidão, também foi levada em conta nesse processo. Além disso, é importante observar que o ideal de branqueamento da população e o catolicismo são fatores indissociáveis a serem levados em consideração quando se pretende compreender sobre a imigração italiana no Rio Grande do Sul. Segundo Zanini e Santos (2009),

Em finais do século XIX, pode-se dizer que os italianos eram considerados imigrantes ideais, pois eram brancos, católicos e considerados dóceis. (...) A ideia de trabalho estava associada a eles também como forma de contraste ao trabalho escravo, considerado “improdutivo” e algo que degradava os indivíduos. Eles serão agregados, conforme os contextos migratórios nos quais serão inseridos, à ideia de progresso, seja no sul do país ou nas fazendas de café em São Paulo. E o trabalho para aqueles imigrantes italianos, era não somente um valor, mas a maior de todas as estratégias de sobrevivência e ascensão social.⁵⁴

Os contingentes populacionais que se dirigiram ao Brasil não eram homogêneos, se tratavam de pessoas vindas de diversas localidades da Itália, com diferentes ideologias e objetivos de vida. Segundo as autoras, “o que unia e permitia àquelas populações um elo e um sentido de referência em comum, para além da experiência migratória que todos haviam partilhado, era a vivência da catolicidade.”⁵⁵ Elas apontam que a religiosidade funcionou como uma língua comum, que permitiu a essas populações encontrarem um eixo comum capaz de guiá-los na reorganização de suas vidas nesse novo contexto. Além do catolicismo, as autoras citam outro elemento importante para compreendermos a imigração italiana: os núcleos familiares. Segundo elas,

A emigração da Itália para o Brasil se deu em torno da organização familiar e algumas das levas de emigrados estavam concentradas conforme regiões de procedência italianas (trevisanos, vicentinos, mantovanos, cremoneses, venetos em geral, entre outros). Tais afinidades conduziam a formação de conglomerados no interior das colônias, por travessões ou linhas, que eram as formas de organização espacial dos lotes. Após o recebimento dos lotes, aqueles indivíduos, que passariam a ser denominados de “colonos”, iniciavam a derrubada das matas, a construção das casas e o início das primeiras plantações.⁵⁶

⁵⁴ ZANINI, Maria Catarina; SANTOS, Miriam de Oliveira. O trabalho como “categoria étnica”: um estudo comparativo da ascensão social de imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1975). *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, n.33, p.175-196, 2009, p.181

⁵⁵ *Ibid.*, p.178

⁵⁶ *Ibid.*, p.179-180

No caso de Galópolis é possível identificar alguns dos elementos citados acima ao revisarmos o processo de assentamento das populações imigrantes que se fixaram no local. Inicialmente, como aponta a historiadora Geovana Erlo (2019), no ano de 1890, cerca de 56 famílias provindas da região norte da Itália já estavam estabelecidas em lotes de terras devolutas, em decorrência da Lei de Terras de 1850. No Rio Grande do Sul, a política de ocupação de terras tinha por objetivo formar colônias agrícolas voltadas para a produção interna de mercadorias. Contudo, os primeiros “colonos” que se fixaram na região se dedicaram à agricultura de subsistência, tendo em vista as condições geográficas do local que não propiciavam uma produção extensiva devido ao relevo acidentado e cercado de morros. Essa condição do território, caracterizou o local, “(...) e por isso passaram a chamar a região por diversos nomes não-oficiais como Vale del Profondo, Cascata da Quarta Légua, Desvio de Morro e Le Machine – sendo o nome Galópolis elegido anos mais tarde, em 1915 (...)”⁵⁷

Entretanto, nem todos os imigrantes vindos da Itália para a região o fizeram por vontade própria. Erlo destaca que,

Segundo informações do Livro-Tombo da Paróquia de Galópolis (1936, p.1), juntar-se-iam às primeiras famílias do Vale Profundo – advindas do norte da Itália, principalmente do Vêneto – cerca de vinte e oito ex-operários de uma antiga indústria têxtil também do norte do país, na cidade de Schio, província de Vicenza, comumente conhecida como Lanificio Rossi.⁵⁸

Diferentemente das primeiras famílias que se estabeleceram na região, os ex-operários provindos da cidade de Schio haviam sido expulsos de seu país por terem participado de uma paralisação na produção de tecidos de uma das maiores indústrias têxteis da Itália. A greve se deu em função da reivindicação de melhores remunerações e condições de trabalho aos operários. Entretanto, a organização foi reprimida e, conforme Erlo (2019), aos grevistas foram dadas apenas duas opções: ou prisão ou Brasil. Após a viagem para o novo país, os operários encontraram um cenário pouco favorável à agricultura e, dispondo do conhecimento técnico adquirido anteriormente na Itália, surgiu a ideia de fundar um lanifício onde estes saberes poderiam ser empregados.

É criada então, a cooperativa têxtil *Società Tevere e Novità*, no ano de 1898, que seria o “pontapé” inicial no processo de industrialização da região. Segundo, Vânia Herédia (1997), o setor têxtil “(...) apresentou um desempenho econômico desde o início da

⁵⁷ ERLO, Geovana. **Museu de Território de Galópolis**: uma estratégia para a preservação do patrimônio industrial e identidade local. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - UCS, Caxias do Sul. p. 27-28.

⁵⁸ Ibid., p.28

colonização italiana na região.”⁵⁹ Sendo “(...) um dos primeiros, junto com o metalúrgico, o extrativo, o de alimentos e o vinícola, a representar a economia dos núcleos coloniais na economia do Estado.”⁶⁰ Entretanto, já na década de 90, a cooperativa entrou em falência. A partir daí, adquiriu várias denominações relativas às fases e proprietários pelos quais passou. De acordo com Herédia (1997), sua trajetória pode ser dividida em quatro períodos,

(...) O primeiro iniciou-se com a cooperativa têxtil formada pelos imigrantes italianos, de 1894 a 1906 quando foi adquirida por Hércules Galló. O segundo período se estendeu a partir dessa data e trata do período onde ocorreu a sociedade entre Hércules Galló e os Chaves e Almeida, o desenvolvimento da indústria têxtil, o início da vila operária, a morte de Galló e a venda das ações da família aos Chaves e Irmãos. O terceiro período compreende os anos de 1928 a 1979 durante o qual é formada a Sociedade Anônima Companhia Lanifício São Pedro, período de expansão da indústria têxtil na região colonial (...) Em 1979, a Sociedade Anônima Companhia Lanifício São Pedro foi vendida para o grupo Kalil Sehbe que a incorporou e a administra até os dias atuais.⁶¹

Com o tempo, a região se organizou em função da indústria têxtil instalada no bairro, que se expandiu aos poucos. Os trabalhadores do Lanifício viviam sob a dupla condição de camponeses-operários pois, ao mesmo tempo em que possuíam uma condição essencialmente de camponeses, a necessidade exigia que esses trabalhadores complementassem suas fontes de subsistência com salários. Assim, o trabalho operário passou a fazer parte da realidade das famílias da região. De acordo com Herédia (1997),

A produção colonial servia para o consumo familiar e os salários serviam para complementar as necessidades de consumo do grupo. O chefe de família, além de trabalhador direto, era o organizador e dirigente do processo produtivo doméstico e era a ponte para o emprego dos filhos na fábrica. Todos trabalhavam na fábrica e também na roça.”⁶²

O trabalho no Lanifício era comum entre os moradores da região e, frequentemente, gerações e gerações de uma mesma família haviam feito parte do operariado da mesma fábrica. A autora afirma que,

Os primeiros habitantes de Galópolis eram provenientes de Schio e de outras regiões do Vêneto, como foi descrito anteriormente. Logo, na primeira e segunda geração, o operário era proveniente da zona agrícola e das capelas; mesmo que fossem artesãos, operários ou agricultores, haviam se inserido no programa de colonização sob as mesmas condições ofertadas pelo governo brasileiro. Com o passar dos tempos, os colonos-operários do lanifício recomendavam parentes e conhecidos de outras colônias agrícolas ao gerente, fazendo com que o povoado crescesse e a vila operária

⁵⁹ HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Processo de Industrialização da Zona Colonial Italiana**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1997. p.77

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid., p.107

⁶² Ibid., p.166

aumentasse. Na terceira geração, são os filhos desses colonos-operários que nascem na vila, permanecem na vila e morrem na vila, deixando como herança as recordações do trabalho, os exemplos de honestidade e lealdade ao patrão.⁶³

Frente à necessidade de garantir a permanência desses trabalhadores na região, as diversas direções do Lanificio buscaram implementar uma política assistencialista que atraísse a mão-de-obra e seu estabelecimento em torno da fábrica. De acordo com Herédia (1997), no caso de Galópolis,

A política paternalista adotada pela fábrica através de seus diversos gerentes, tinha como meta principal a imobilidade da mão-de-obra familiar e a manutenção do lanificio através de um circuito sustentado pela rede de parentesco. Essa política utilizada desde o período dos Chaves Irmãos, na oferta de emprego aos estrangeiros, através da existência de uma vila operária, era uma forma de retenção da mão-de-obra e uma forma de equilibrar as relações capital-trabalho. Moradia, água, luz, emprego coletivo para a família, atendimento religioso, horta no quintal da casa e escola eram as condições estimulantes de trabalho para os colonos emigrantes, mesmo que o salário não fosse alto.⁶⁴

A construção da Vila Operária, no ano de 1912, marca a adoção dessa política pelos proprietários da fábrica. Erguidas uma ao lado da outra, de forma geminada, as casas possuíam as mesmas características, seguindo o mesmo projeto residencial. Inicialmente, de acordo com Herédia (1997), as primeiras casas eram propriedades da fábrica, que organizava quais operários as habitavam, controlava as despesas e realizava manutenções. Dessa forma, “A continuidade das famílias na vila operária, através do emprego da parentela, garantia a constituição e a permanência de uma força de trabalho fabril, permanentemente renovada através do crescimento da prole.”⁶⁵

⁶³ *Ibid.*, p.167-168

⁶⁴ *Ibid.*, p.173

⁶⁵ *Ibid.*, p.209

Figura 2 — Vila Operária de Galópolis



Fonte: Instituto Hércules Galló.

Esse tipo de estratégia não foi adotado apenas em Galópolis, apesar de comumente ser empregado pela indústria têxtil, no Brasil. Segundo Clarice Speranza, esse modelo de sistema, intitulado de “fábrica-vila”, também foi comum na indústria do carvão, no Rio Grande do Sul. A autora afirma que,

No caso específico de São Jerônimo, o Cadem [Consórcio Administrador de Empresas de Mineração] montou aos poucos não apenas a infra-estrutura básica da Arroio dos Ratos e Butiá (ruas, casas, comércio, luz, água etc) como também uma rede de assistência e lazer nas minas, que chegou a incluir hospital (em Arroio dos Ratos), clubes e cinemas. Essa rede funcionava como mecanismo de manutenção e atração da mão-de-obra, e também como forma de legitimação da superexploração dos trabalhadores.⁶⁶

Para além da infraestrutura do bairro, essa política também se preocupou com a manutenção de uma rede de estabelecimentos que garantisse o controle da sociabilidade dos trabalhadores e moradores da região. É nesse contexto, junto do surgimento do Cinema Operário, da Cooperativa de Consumo São Pedro Ltda. e do Sindicato dos Trabalhadores nas

⁶⁶ SPERANZA, Clarice. **Cavando direitos**: as leis trabalhistas e os conflitos entre trabalhadores e patrões nas minas do Rio Grande do Sul nos anos 40 e 50. 2012. Tese (Doutorado em História) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012. p. 62

Indústrias de Fiação e Tecelagem do Distrito de Galópolis, que é criado o Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos.

3.2. A CRIAÇÃO DO CÍRCULO OPERÁRIO ISMAEL CHAVES BARCELLOS

Sua história inicia enquanto Círculo de Leitura, idealizado no ano de 1929, “(...) por um grupo de 13 operários que acreditava que essa instituição pudesse oferecer à sua classe melhores condições de vida, seja dentro como fora da fábrica.”⁶⁷ Herédia explica que a transformação do Círculo de Leitura em Círculo Operário ocorreu em função da “(...) preocupação do pároco local com a expansão do movimento sindicalista no Brasil e a divulgação de idéias comunistas.”⁶⁸ Como visto no capítulo anterior, o surgimento do movimento circulista e a criação dos Círculos Operários no Brasil tinham por objetivo, justamente, fazer frente ao comunismo, se colocando como um espaço de desfrute do operariado, onde este encontraria assistência, escuta e proteção, mantendo o trabalhador sob o controle da Igreja e, ao mesmo tempo, servindo aos interesses dos patrões.

Figura 3 — Primeira sede do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos



Fonte: Instituto Hércules Galló.

⁶⁷ HERÉDIA, *Op. Cit.*, p.217

⁶⁸ Livro Tombo da Paróquia de Galópolis, 1936, p.3, *apud*, HERÉDIA, *Ibid.*, p.218

Assim como as demais sedes do circulismo no país, o *Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos*⁶⁹ também seguiu os princípios descritos nas Encíclicas *Rerum Novarum* e “*Quadragesimo Anno*” que, basicamente, refletiam sobre as condições morais do mundo e reiteravam a importância da restauração da ordem social seguindo a doutrina e a moral cristãs. Seus Estatutos foram redigidos tendo como modelo o Manual do *Círculo Operário*, mantendo os mesmo objetivos de prestar assistência em diferentes áreas da vida do trabalhador, seja no âmbito cultural, social, corporativo, material, profissional, etc.

Com o passar do tempo, a instituição ocupou diferentes prédios em Galópolis. Inicialmente, enquanto *Círculo de Leitura*, esteve situado em uma construção de madeira (Figura 3), na região central do bairro. Neste local, funcionou uma biblioteca, o cinema, a Caixa de Socorros Mútuos — gerenciada pela fábrica com o objetivo de formar um pecúlio, a partir da contribuição dos operários —, a Cooperativa de Consumo, e algumas atividades de lazer. Diante da grande adesão de sócios ao *Círculo*, viu-se a necessidade de construir um novo prédio para os demais serviços de assistência médica, farmacêutica, jurídica, entre outros.

Aos poucos, o *Círculo Operário* passou a ser frequentado e usufruído pela população de Galópolis em geral. A demanda por espaço de sociabilização se fez maior, justificando a construção de uma sede social, erguida entre os anos de 1953 e 1955, inaugurada no ano de 1964. O prédio, construído com apoio do Lanifício, foi instalado em frente ao Parque Ismael Chaves Barcellos, onde permanece até hoje.

⁶⁹ Segundo Herédia, o *Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos* foi intitulado assim em homenagem ao Diretor Presidente da Companhia.

Figura 4 — Sede Social do Círculo Ismael Chaves Barcellos



Fonte: Instituto Hércules Galló.

O local é lembrado por gerações de moradores como ponto de recreação e cultura, onde os trabalhadores podiam se divertir com apresentações musicais e teatrais, bailes, jogos, aniversários, casamentos, formaturas, etc. Além de contar com cozinha, restaurante, biblioteca, salão de festas e de jogos, o prédio também dispunha de salas para a realização de Cursos de Corte, Costura e Bordado.

Na Figura 5, que retrata a realização desses cursos no Círculo Operário de Caxias, é possível entender e imaginar como era disposta a organização das salas. Cada aluna dispunha de uma máquina de costura e iluminação individual. As mesas sob as quais eram fixadas as máquinas localizavam-se uma ao lado da outra. A professora também dispunha de uma máquina e uma mesa larga, onde fazia o desenho da peça.

Figura 5 — Alunas do Círculo Operário Caxiense durante a aula de costura.



Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

4. MANUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CURSOS DE CORTE, COSTURA E BORDADO

Durante o início da década de 1950, em parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos passou a oferecer cursos voltados à profissionalização de mulheres. Tratavam-se de Cursos de Corte, Costura e Bordado, onde eram ensinadas às moças diferentes técnicas com as quais poderiam dominar alguns tipos de trabalhos manuais. Neste capítulo, analisarei esses cursos pensando na construção das relações de gênero e da escolarização do doméstico. Utilizarei os conceitos de *estratégia e tática*, desenvolvidos por Michel de Certeau (1998), com o objetivo de compreender as intencionalidades do Círculo e das alunas dos Cursos de Corte, Costura e Bordado, respectivamente. Para isso, me debruçarei sobre fontes jornalísticas e orais. As primeiras tratam-se de notícias publicadas pelo jornal “O Pioneiro”, de Caxias do Sul, sobre as aulas ministradas nos Cursos de Corte, Costura e Bordado, do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos e do Círculo Operário de Caxias do Sul; enquanto as fontes orais, tratam-se de entrevistas realizadas com duas ex-alunas desses cursos.

A escolha pela História Oral deve-se, sobretudo, à necessidade de pensar a história das mulheres a partir de suas próprias vozes. Ao mesmo tempo, deve-se à ausência feminina na maior parte das fontes escritas. Documentos, notícias e demais registros pouco tratam da vida das mulheres e, quando o fazem, costuma ser a partir de um olhar masculino. Segundo Michelle Perrot:

(...) muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, "esqueceu" as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento.⁷⁰

Contra esse silêncio, a História Oral possibilita a escuta das mulheres, que se tornam sujeitos ativos na construção de suas histórias ao narrar, com a própria voz, suas vidas e experiências. Com isso, pretendo entender o que os Cursos de Corte, Costura e Bordado significaram para as mulheres que deles participaram. Assim, neste capítulo serão abordados os sentimentos, as recordações e os esquecimentos das entrevistadas, e abordarei em maiores detalhes, as implicações da escolarização do doméstico.

⁷⁰ PERROT, *Op.cit*, 2005, p. 9

Para compreender qualquer processo de escolarização de saberes, é indispensável entender que o currículo é construído em um processo histórico, pelo qual “grupos sociais, ao longo do tempo, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos e valores através da escola”⁷¹. Sendo assim, entendo, a partir de Louro e Meyer, que:

Como esses conhecimentos e valores se organizam principalmente na forma de matérias/disciplinas escolares, trata-se de buscar compreender qual a relação que existe entre as diferentes matérias escolares — seus programas, suas diretrizes e seus conteúdos — e as forças sociais, externas à escola, que as implantaram no currículo educativo.⁷²

Com relação às entrevistas de História Oral, a ideia foi seguir a metodologia de seleção prevista no projeto desta pesquisa, que levou em conta a intenção de compreender as transformações do método de ensino dos cursos, que existiram entre os anos de 1951 e a década de 1980. Dessa forma, optou-se por selecionar depoentes que tenham participado dos cursos em décadas diferentes e que trabalhem ou tenham trabalhado com algum dos fazeres manuais ensinados. A princípio, algumas informações sobre as prováveis depoentes foram organizadas da seguinte forma:

Nome	Ano em que participou dos cursos	Curso(s)	Posição
Irmã Pedrinha	1951, ?, 1978	—	Professora/mentora
Therezinha Comerlato Felippi	1951	Corte e Costura; Bordado	Aluna
Zilá Faoro Erlo	1977 e 1978	Corte e costura; Bordado	Aluna

Diante da dificuldade de contatar uma das três depoentes previstas, por questões de idade e saúde, concentrei-me na escuta de Therezinha Comerlato Felippi e de Zilá Faoro Erlo. Therezinha nasceu em 04 de abril de 1935, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Residiu durante toda a sua vida em Galópolis. No período da entrevista, ela estava com 88 anos. Presenciou o início dos cursos de Corte, Costura e Bordado, quando foi aluna, na década de 1950. Atualmente, participa dos encontros do Inventário Participativo de Galópolis. Zilá, por sua vez, nasceu em 12 de junho de 1961, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. No período

⁷¹ LOURO; MEYER, *Op. Cit.*, p.52

⁷² *Ibid.*

da entrevista, ela estava com 61 anos. Atualmente, reside na cidade em que nasceu com sua família e trabalha com costura, fazendo casacos de lã para vender. Foi aluna dos cursos de Corte, Costura e Bordado, no final da década de 1970, participando, provavelmente, de uma das últimas turmas oferecidas.

4.1. AS BORDAS DO FAZER: MEMÓRIAS, ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FAZERES MANUAIS

Therezinha e Zilá relatam vividamente suas memórias sobre o período em que participaram dos cursos. O trabalho manual se fez presente em suas vidas desde muito cedo. As duas lembram que os primeiros aprendizados das técnicas ocorreram em casa, junto às suas mães. De acordo com os relatos, a maioria das moças que se matricularam nos cursos viam naquela formação um caminho para alcançar uma profissionalização.

Na época eu trabalhava em casa, eu ajudava o pai e a mãe, e aí depois que eu fiz o cursinho de bordado eu passei a bordar, eu tinha uma máquina em casa e fazia os meus bordados e depois entregava pra uma pessoa, em Caxias no caso, que vendia. Era uma loja onde faziam as peças e mandavam pras bordadeiras fazer em casa. [...] E antes do curso, as mães iam ensinando alguma coisinha que elas sabiam e aí eu peguei gosto né.⁷³

Após a realização dos cursos, as entrevistadas trabalharam com fazeres manuais em diferentes períodos de suas vidas. Therezinha conta que aplicou seus aprendizados em trabalhos para a venda até a data de seu casamento, quando concentrou seus fazeres manuais em função do seu lar e da sua família. Zilá, relata que trabalhou com o bordado por mais de trinta anos e, atualmente, segue trabalhando com a costura.

Em seus depoimentos, foi possível perceber o afeto e o carinho dedicado às manualidades. A entrevista com Therezinha, que nos recebeu em sua casa, possibilitou constatar seu apreço pelos trabalhos em bordado e crochê, que compunham a decoração do ambiente. Essa estima foi igualmente possível de identificar durante a entrevista com Zilá, que também preservou os materiais e os trabalhos realizados na época em que frequentou as aulas. As duas lembraram das peças de que mais se orgulharam de desenvolver e das técnicas que aprenderam.

Os cursos costumavam ser ministrados por Irmãs do Imaculado Coração de Maria, como foi o caso da Irmã Pedrinha, freira que se dedicou ao ensino das técnicas manuais a

⁷³ Entrevista concedida por Erlo, Zilá Faoro. [dez. 2022]. Entrevistadora: Victória Silveira Fraga. Depoimento coletado à distância, via Google Meet, 2022

gerações de moças, e é lembrada em depoimentos de suas ex-alunas. Na Figura 6, é possível visualizar uma turma de alunas que se formaram no Curso de Corte e Costura, em Galópolis. As formaturas costumavam ser um evento em que as alunas recebiam seus certificados de conclusão. Geralmente, participavam as professoras, paraninfos e familiares das formandas. Ao final era realizada uma exposição dos trabalhos produzidos ao longo dos cursos. Na foto é possível observar alguns vestidos pendurados ao fundo, provavelmente compondo a exposição.

Figura 6 — Formatura do curso de Corte e Costura, em Galópolis. *O Pioneiro*, 10 de março de 1997.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Os cursos tinham como objetivo atender mulheres de famílias da classe trabalhadora, e para isso ofereciam uma série de atrativos, como gratuidade das aulas, flexibilidade de horários e disponibilização de equipamentos como máquinas de costura e bordado. Em uma notícia publicada em 02 de julho de 1949, no jornal *O Pioneiro*, de Caxias do Sul, que relata

a entrega de diploma às formandas no Círculo Operário Caxiense, consta discurso do Padre Ângelo Tronca, que:

(...) historiou o desenvolvimento do Curso, não deixando de frisar o sacrifício que exigia das alunas a frequência às aulas, pois, sendo elas todas operárias e devendo trabalhar de dia, podiam unicamente dispôr de horas fora do serviço. Também não deixou de referir-se à boa vontade e trabalho das pessoas que dirigiram o curso.⁷⁴

Tanto Zilá quanto Therezinha comentam acerca das dificuldades que tinham para frequentar as aulas. Zilá, que morava com a família no interior, afastada do centro de Galópolis, tinha que percorrer 8 km para chegar aos cursos.

Era uma coisa que me marcava bastante, como a gente morava — e ainda mora — no interior, só que hoje em dia a gente tem mais facilidade de tudo, na época a gente até tinha ônibus pra ir, ou o pai dava uma carona se precisasse, [...] e às vezes pra voltar a gente tinha que voltar a pé todo esse caminho porque não tinha ônibus mais pra voltar à tarde, ou encontrasse uma carona de alguém conhecido enfim. Não foi fácil mas deu certo.⁷⁵

Por sua vez, Therezinha, que trabalhava no Lanifício no período de realização dos cursos, relembra que conseguia participar pois o horário das aulas era oferecido pela professora de modo flexível. Além disso, a gratuidade foi um quesito importante, pois sua família não tinha condições financeiras de investir na sua educação. Nesse sentido, é possível verificar um fator de classe. Ao comparar sua experiência com a de uma amiga e vizinha, Therezinha conta que:

Ela tirou curso de farmácia. (...) Ela tem outras coisas. Eu não tenho essas coisas. Meu pai não tinha possibilidade de mandar dinheiro pra nós aprendermos fora do Círculo, que era grátis, que era de graça. E o Sindicato também era curso de graça, e tu não gastava nada, só o tecido. Nem a linha. Elas davam tudo. Papel, tudo né. (...) As máquinas também.⁷⁶

Essa gratuidade está de acordo com a estratégia dos Círculos Operários ao oferecer tais cursos ao público feminino da comunidade, que pode ser visualizada no seguinte trecho de uma notícia publicada em O Pioneiro em 23 de julho de 1949:

Mais uma vez o Círculo Operário reúne futuras donas de casa, para indicar o caminho mais acertado para atingirmos em cheio, os principais métodos da economia organizada. O Círculo Operário compreendeu desde logo, que as dificuldades em um lar, no que se refere ao setor econômico, provinha da incapacidade administrativa das nossas donas de casa. É natural que, se uma dona de casa, não sabe cozinhar, lavar,

⁷⁴ ENTREGA DE DIPLOMAS NO C.O.C., O Pioneiro, 02/07/1949. Matéria jornalística localizada no Acervo da Biblioteca Nacional Digital.

⁷⁵ Entrevista concedida por Erlo, Zilá Faoro. [dez. 2022]. Entrevistadora: Victória Silveira Fraga. Depoimento coletado à distância, via Google Meet, 2022

⁷⁶ FELIPPI, Therezinha Comerlato. [ago. 2023]. Entrevistadora: Victória Silveira Fraga. Caxias do Sul, 2023.

higienizar um lar ou coser, os ordenados mensais são sempre incapazes para a cobertura de tão elevada despesa.

Daí a razão pela qual o Círculo Operário procurou organizar as suas aulas de Corte e bordado. (...) ⁷⁷

Na peça publicitária, o Círculo nitidamente define que o seu objetivo com a criação dos Cursos de Corte, Costura e Bordado era a construção da dona de casa ideal, culpabilizando a “incapacidade administrativa” das mulheres pelas dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores em seu lar. De fato, muitas vezes, às mulheres era atribuída a função de organizar e administrar as finanças do lar. Apesar de nem sempre elas serem as “provedoras” da renda familiar substancial, as mulheres eram encarregadas de reduzir os custos do lar com alimentação, vestimenta e limpeza, através do próprio trabalho e da gestão das compras. Therezinha conta que este era o caso de sua família. Segundo a depoente, enquanto seu pai trabalhou “fora” durante a vida toda, sua mãe

(...) era dona de casa. Então ele chegava em casa, o meu pai, do trabalho, com o envelope, — e eu também, quando eu ganhava o meu dinheirinho, lá na tecelagem que ele trabalhava (...) — O pai chegava em casa e entregava todo o dinheiro nas mãos dela e ela que organizava. Ela que fazia tudo, tudo, tudo. O pai não ficava com nenhum pila no bolso. Entregava tudo pra ela. Ela sabia direitinho administrar toda a família dela sozinha. E o pai só trabalhava na firma, dia e noite, para sustentar todo mundo. ⁷⁸

Tanto a mãe de Therezinha, quanto a mãe de Zilá, não realizaram capacitações profissionais como suas filhas. Entretanto, dispunham de muitos saberes desempenhados no interior do lar. Segundo elas, suas mães tinham os trabalhos manuais como práticas casuais e, frequentemente, realizavam seus “(...) próprios bordadinhos, faziam o enxoval, na época. Elas bordavam as coisas delas.” ⁷⁹ Esses saberes parecem ter sido qualificados de maneira diferente aos ensinados nos cursos posteriormente, tanto pelas filhas, quanto pelas mães. Nesse sentido, é possível entender que isso aconteceu pois, segundo Louro e Meyer (1993), teria se desenvolvido:

(...) uma disputa sobre quem disporia da autoridade “legítima” para ensinar as “coisas” do lar. A designação da escola como o espaço apropriado para este ensino, ao mesmo tempo que atribuía a ele um maior valor, implicava o reconhecimento da incompetência do lar para a sua transmissão. ⁸⁰

Assim, de acordo com as autoras, “(...) o que se passará a ter nas escolas, segundo entendemos, não serão exatamente aqueles mesmos saberes domésticos, mas esses

⁷⁷ O CURSO DE CORTE EM AÇÃO. O Pioneiro, 23/07/1949. Matéria jornalística localizada no Acervo da Biblioteca Nacional Digital.

⁷⁸ FELIPPI, Therezinha Comerlato. *Op.cit.*

⁷⁹ ERLO, Zilá Faoro. *Op.cit.*

⁸⁰ LOURO; MEYER, *Op.cit.*, p.50

transformados em saberes escolares. O que haverá será um processo que nós denominamos de escolarização do doméstico.”⁸¹ Com isso, ao observar frente a frente a opinião expressa na notícia sobre as donas de casa, e a fala de Therezinha sobre a sua mãe, percebe-se em curso uma hierarquização dos saberes domésticos, objetivada pela sua transformação em currículo escolar. Dessa forma, entende-se o porquê de alguns fazeres serem destinados ao lar e outros para “vender para fora”, como é descrito pelas depoentes. Para as autoras, isso se dá pois,

Com a separação da esfera doméstica daquela da produção, a família passa a ser entendida como o local por excelência da reprodução biológica e social — de herdeiros e trabalhadores — e assume um caráter de unidade de consumo dos bens produzidos fora de casa. Isto implica uma desvalorização social do trabalho da mulher no lar (porque ele perde sua conexão direta com a esfera da produção) e reforça sua dependência econômica do homem, além de modificar substancialmente o seu papel na família.⁸²

Assim, como a casa se torna o local de consumo daquilo que é produzido fora do lar, o trabalho que é produzido no ambiente doméstico passa a ser valorizado como trabalho quando ele é destinado “para fora”. Com a criação de cursos profissionalizantes, isso passa a ser evidente, reforçando uma distinção geracional. Segundo Jean-Claude Forquin, “toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.”⁸³

Essa transformação dos saberes implicou em uma valorização maior do conhecimento técnico escolarizado, estimulando a inserção nos cursos entre as moças. Sobre seus motivos para matricular-se nas aulas, Therezinha conta que foi estimulada por sua mãe, pois “(...) quando nós éramos jovens a mãe nos mandava aprender a fazer de tudo”. Esse incentivo, bem como a participação das jovens nos cursos ofertados, podem ser vistos como táticas utilizadas por essas mulheres, que aproveitaram as oportunidades para garantir alguma independência em suas vidas. Em sua fala, fica clara a diferença de opções disponíveis aos homens e às mulheres da família. Ela relata que,

Eu tinha só três [irmãos], um foi pra Porto Alegre, um casou e foi morar em Caxias, ainda jovem, porque aqui não tinha emprego, então o pai mandou eles trabalharem fora. (...) Meu irmão mais velho foi para Porto Alegre. O Hugo foi morar em Caxias, (...) e o meu irmão Dorival foi trabalhar em Caxias com 15 anos. (...) Ficou só as meninas em casa, só as mulheres. Porque **o pai não deixava as filhas trabalharem**

⁸¹ *Ibid.* p. 50.

⁸² *Ibid.*, p.48

⁸³ FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.14, *apud* LOURO; MEYER, *Op.cit.*, p.14

fora, mas nem pensar. Mas nem falar. **Ele queria ter as filhas embaixo dos olhos dele.** [Podia] Trabalhar aqui, mas fora daqui não.⁸⁴

No mesmo sentido, Zilá comenta que: “(...) naqueles tempos, a gente não tinha tantas opções assim, de estudo e coisa, na verdade as moças, na época, faziam cursinho de bordado, costura e iam trabalhando por casa. Era assim na época.” Tanto Zilá quanto Therezinha viram nos cursos uma alternativa à escassez de opções. Por meio deles, ambas conseguiram se profissionalizar e ter acesso a recursos financeiros de forma autônoma.

Ao analisar o caso da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (ETSED), Louro e Meyer (1993) observam que as propostas e currículos da instituição,

(...) colocavam como meta a formação da mulher como “profissional hábil e competente e excelente dona de casa”. Este é um binômio nunca rompido, como se houvesse receio de enfatizar demasiadamente um dos pólos. Parece haver um cuidado em não realçar o caráter eminentemente profissional dos cursos, sendo as habilitações apresentadas, de certo modo, num contexto doméstico, ou seja, acentua-se a adequação dessas atividades para mulheres e em especial para donas de casa, com possibilidade de realização do trabalho na própria casa ou num ambiente preservado, porque feminino.⁸⁵

Esse binômio também pode ser observado no caso dos cursos de Corte, Costura e Bordado oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos. Nesse sentido, as fontes jornalísticas e orais indicam a ideia de que, caso não aproveitasse os conhecimentos adquiridos empregando-os em “trabalhos para fora”, ou garantindo uma fonte de renda, a estudante poderia, ainda assim, aproveitá-los empregando-os na administração do seu lar e da sua família. Dessa forma, essa oportunidade não seria em vão. De qualquer modo, ambas opções podiam ser realizadas no interior do espaço doméstico, algo que é destacado na fala de Celia Messias de Jesus, oradora do Curso de Corte e Bordado, durante sua formatura pelo C.O.C., em 1948. Segundo ela, “o Diploma conseguido significa para muitas Formandas um valioso e útil meio de vida, enquanto outras empregaram essa arte tão feminina em benefício dos membros de suas famílias.”⁸⁶ O Diploma conferia à mulher uma distinção, enquanto oficialmente habilitada para a execução de trabalhos manuais a nível profissional, e se tornava, como apontam Louro e Meyer (1993), “uma nova fonte de auto-estima”.

⁸⁴ FELIPPI, Therezinha Comerlato. *Op.cit.*

⁸⁵ LOURO; MEYER, *Op.cit.*, p.46-47

⁸⁶ BRILHANTES FESTIVIDADES NA SEDE DO CÍRCULO OPERÁRIO CAXIENSE — ENTREGA DE DIPLOMAS, O Pioneiro, 03/12/1948. Matéria jornalística localizada no Acervo da Biblioteca Nacional Digital.

Figura 7 — Na primeira imagem: Therezinha recebendo diploma durante formatura nos cursos de Corte e Costura, em 1951. Na segunda imagem: certificado recebido pela aluna pela conclusão do curso de Corte e Costura, em 1951. Nas últimas duas imagens: certificados recebidos por Zilá pela realização dos cursos de Corte e Costura, em 1978, e Bordado à máquina, em 1977.



Fonte: Acervo pessoal de Therezinha Comerlato Felippi (2023). Acervo pessoal de Zilá Faoro Erlo (2022)

Além dos diplomas, as entrevistadas também preservaram conjuntos de trabalhos realizados ao longo dos cursos. A partir deles e de seus relatos é possível identificar algumas das práticas educativas que nortearam os cursos.

Sobre o curso de Corte e Costura, a ex-aluna Therezinha descreve como eram as aulas. Segundo ela, ao longo do semestre as alunas se dedicavam à produção de uma peça de roupa, que seria apresentada e avaliada ao final do curso. Antes de qualquer coisa, era preciso muito estudo. Ela relata que era necessário ter muita atenção em todas as partes do processo de confecção: (1) Medir; (2) Riscar; (3) Cortar; (4) Costurar. Ela conta que,

(...) tinha que praticar bastante riscar o molde, com giz de alfaiate (...). Quando a gente tinha bastante prática e estava tudo certinho no decote, na manga, na cava, no comprimento, então ela [professora] mandava a gente cortar e riscar em cima do tecido. Mas antes disso, era só praticar o molde.⁸⁷

Estas práticas concordavam com o esperado de uma profissional feminina, que carregava em si características consideradas inatas ao sexo feminino, conforme listou Michelle Perrot: “(...) flexibilidade, agilidade dos dedos — aqueles ‘dedos de fada’, hábeis na costura e no piano (...) — destreza que faz maravilhas nas montagens eletrônicas de precisão, e até mesmo passividade que predispõe à execução, doçura, ordem.”⁸⁸ A avaliação final era realizada no dia da formatura. As alunas expunham seus trabalhos e os avaliadores e avaliadores passavam de um em um analisando as peças. Se tratava de uma avaliação rigorosa, em que os trabalhos eram observados no todo e nos detalhes. O avesso também era conferido. Segundo Souza (2019),

Nos séculos XVIII, XIX e XX, quando bordar ainda fazia parte da educação feminina, se exaltava a excelência técnica de um bordado através do seu avesso. Desta época se popularizou uma frase até hoje enunciada: “é pelo o avesso que se conhece uma boa bordadeira” ou “é pelo o avesso que se conhece uma bordadeira de verdade”. Se ela fosse realmente boa em sua técnica, a celebrada moça prendada, os nós seriam imperceptíveis e o avesso seria um espelho do desenho bordado na frente. Uma frase que traz em si um convite para explorar o oculto do tecido, o desconhecido, em uma trajetória de linhas que busca desvendar a identidade daquela bordadeira. O avesso que se oculta no lado velado é a condição necessária para que tudo possa existir, é o lado sem o qual tudo que é visível não existiria. Embora não se observe, ele estará sempre ali para dar a potência do bordado apreciado pela frente, sustentando cada ponto para que estes não desmanchem. O avesso e a frente são parte da essência de todo o trabalho realizado com agulhas e linhas.⁸⁹

Quanto aos cursos de Bordado, foi possível identificar algumas das práticas e das técnicas que se mantiveram sendo ensinadas entre as décadas de 50 e 80, pois ambas as alunas preservaram materiais e peças produzidas nas aulas. Se tratam, em sua maioria, de amostras de pontos e padrões⁹⁰ que eram ensinados pelas professoras. De acordo com Pereira e Trinchão (2021):

Na construção dos desenhos a serem bordados, era comum que as meninas usassem o recurso de amostras, modelos reproduzidos e bordados pelas discentes em tecidos anexados a um caderno escolar individual ou em pedaços de pano em forma de quadrado. Os desenhos eram provenientes de imagens padrões com um repertório voltado para elementos com um caráter ornamental, o que aponta pouca liberdade de escolha e criação nos desenhos bordados realizados pelas alunas. (...) Assim,

⁸⁷ FELIPPI, Therezinha Comerlato. *Op.cit.*

⁸⁸ PERROT, *Op. Cit.*, p.252

⁸⁹ SOUZA, *Op. Cit.*, p.25

⁹⁰ Dentre elas é possível identificar amostras de ponto granito, ou ponto corrido, ponto pintura, richelieu, aplicação, ponto cheio e “bordado à inglesa”.

limitava-se a temática das bordaduras às figuras e desenhos que possuíam uma relação com o ideal de feminilidade e o discurso moral e religioso, elementos que construíam um vocabulário com visual romântico.⁹¹

Figura 8 — Amostras de pontos e padrões



Fonte: Acervo pessoal de Therezinha Comerlato Felippi (2023). Acervo pessoal de Zilá Faoro Erlo (2022).

Segundo Rozsika Parker, “Conhecer a história do bordado é conhecer a história das mulheres.”⁹² Esta frase, embora curta e ambiciosa, pode ser muito impactante: à primeira vista, técnicas como o bordado não parecem representar as lutas e resistências históricas das mulheres; ao contrário, elas são frequentemente associados à submissão e à docilidade de mulheres que aceitam, passivamente, as funções a elas impostas. No entanto, ao estudar o processo pelo qual o bordado passou a ser identificado como uma prática feminina, a autora percebe que se trata de um fazer significativamente mais potente e complexo.

Neste capítulo, espero ter demonstrado diferentes aspectos através dos quais as relações de gênero se fizeram presentes nos Cursos de Corte, Costura e Bordado estudados,

⁹¹ PEREIRA, Carolina Nascimento; TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O bordado como ferramenta educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX. *Revista História da Educação*, v.25, 2021. p. 23

⁹² PARKER, *Op. Cit.*, p. IX. Tradução pessoal.

tendo em vista tanto as estratégias da instituição, quanto as táticas das alunas. Nesse sentido, assim como Parker, percebo que “A arte do bordado tem sido o meio de educar as mulheres para o ideal feminino e de provar que o alcançaram, mas também forneceu uma arma de resistência às restrições da feminilidade”⁹³.

⁹³ Ibid. p. IX. Tradução pessoal

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei investigar os cursos de Corte, Costura e Bordado, oferecidos pelo Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos, entre 1951 e 1980, para compreender como os fazeres manuais ensinados estão inseridos na construção das relações de gênero de Galópolis. Tive a intenção de identificar: (1) quais os objetivos do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos ao oferecer os cursos de Corte, Costura e Bordado às mulheres da região; (2) quais os objetivos das participantes ao se inscreverem; (3) quais as suas relações com o trabalho manual estudado nos cursos; (4) e qual a relevância dessa experiência de aprendizagem para a suas vidas.

Para responder ao problema, foi necessário, em um primeiro capítulo, entender o contexto em que os cursos foram criados. A partir do diálogo com outros/as pesquisadores/as, pretendo ter demonstrado que o período em estudo foi marcado por significativas transformações no que se refere às relações entre as mulheres e os fazeres manuais. Trata-se de um momento histórico em que muitas das práticas domésticas, entendidas como femininas, foram curricularizadas através de cursos técnicos e se tornaram um caminho para a profissionalização de muitas mulheres em um processo compreendido como *escolarização do doméstico*. Esse movimento esteve fortemente vinculado a mudanças na postura do Estado e da Igreja com relação às comunidades operárias, motivados pela preocupação com a radicalização dos trabalhadores.

No segundo capítulo busquei explorar, mais especificamente, a criação do Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos e sua relação com a comunidade de Galópolis. Para isso, abordei tanto a história da localidade, a partir de pesquisas sobre a imigração italiana na região, com ênfase na cultura operária envolvida na criação do lanifício e da vila-fábrica, quanto a posição ocupada pelo Círculo no interior da comunidade, considerando seu papel enquanto instituição de assistência e sociabilidade.

No terceiro e último capítulo me dediquei à análise das fontes elencadas para este trabalho. Para isso, foram mobilizados os conceitos de *estratégia* e *tática*, tal como propostos por Michel de Certeau, e *escolarização do doméstico*, de acordo com Louro e Meyer. A partir deste estudo, entendo que a elaboração dos cursos de Corte, Costura e Bordado pode ser percebida como uma estratégia desenvolvida e mantida pelos Círculos Operários, com o objetivo de perpetuar relações de gênero e de poder específicas. Com base nas notícias publicadas no Jornal “O Pioneiro”, percebe-se que os cursos eram planejados como espaços onde seriam utilizadas pedagogias de gênero, com o que procurava-se ensinar às mulheres da

classe trabalhadora noções de feminilidade atreladas à domesticidade, e se estimulava uma valorização de conhecimentos domésticos especializados, que eram ensinados em cursos técnicos.

Por outro lado, o modo como as mulheres se relacionaram com os cursos e com os fazeres manuais podem ser entendidos como táticas sutis através das quais elas tentaram fazer valer os seus interesses. A própria inscrição nos cursos pode ser vista como uma atitude de perturbação na rigidez da divisão entre os espaços públicos e privados, e a conquista de uma profissionalização, oficialmente representada pelo certificado, se tornava tanto um elemento de distinção, com relação ao trabalho doméstico não especializado, quanto um caminho para aumentar de modo significativo as suas independências.

Therezinha e Zilá, as mulheres que carinhosamente compartilharam as suas memórias com a autora, tiveram suas vidas marcadas pelos fazeres manuais, que serviram a elas tanto como uma fonte de renda quanto como uma oportunidade de autonomia. Com este trabalho, espero ter conseguido acender uma pequena fagulha de luz em meio às sombras que encobrem a história do trabalho e dos fazeres femininos. Por fim, também espero que este trabalho possa dialogar com pesquisas acerca das temáticas aqui abordadas, pois acredito que ainda há muito o que compreender sobre a relação entre as mulheres e suas manualidades.

6. FONTES

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE OPERÁRIOS CATÓLICOS. **Manual do Círculo Operário**. 2 ed. Rio de Janeiro, 1948

ENTREGA DE DIPLOMAS NO C.O.C., O Pioneiro, 02/07/1949. Matéria jornalística localizada no Acervo da Biblioteca Nacional Digital.

O CURSO DE CORTE EM AÇÃO. O Pioneiro, 23/07/1949. Matéria jornalística localizada no Acervo da Biblioteca Nacional Digital.

BRILHANTES FESTIVIDADES NA SEDE DO CÍRCULO OPERÁRIO CAXIENSE — ENTREGA DE DIPLOMAS, O Pioneiro, 03/12/1948. Matéria jornalística localizada no Acervo da Biblioteca Nacional Digital.

Entrevistas

ERLO, Zilá Faoro. [dez. 2022]. Entrevistadora: Victória Silveira Fraga. Depoimento coletado à distância, via Google Meet, 2022

FELIPPI, Therezinha Comerlato. [ago. 2023]. Entrevistadora: Victória Silveira Fraga. Caxias do Sul, RS, 2023.

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 27, p.213-254, 2006.

BARRETO, Álvaro. Uma avaliação da produção historiográfica sobre os Círculos Operários. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n.7, p.127-147, 1997

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

ERLO, Geovana. **Museu de Território de Galópolis**: uma estratégia para a preservação do patrimônio industrial e identidade local. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - UCS, Caxias do Sul, 2019.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Processo de Industrialização da Zona Colonial Italiana**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1997.

JELÍN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

LOURO, Guacira; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.45-57, 1993.

MATOS, Maria; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. *In*: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana Maria (Org.) **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p.191-224, 2013.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.14, n.50, p. 835-8853, 2020

PADILHA, Ana Caroline de Bassi. **Alinhavando memórias: domesticidades e pedagogias de gênero no curso de corte e costura da Escola Técnica de Curitiba: (anos 1940 a 1960)**. 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) — Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

PARKER, Roszika. **The subversive stitch: embroidery and the making of the feminine**. London: Bloomsbury Visual Arts, 2019.

PEREIRA, Carolina Nascimento; TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O bordado como ferramenta educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX. **Revista História da Educação**, v.25, 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 4. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2006

PERROT, M. O que é um trabalho de mulher? *In: As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, 1997.

SANTOS, Carla Xavier dos. “Eu vos farei pescadores de homens”: Os Círculos Operários no Rio Grande do Sul (1932-1945). **Revista Historiae**, Rio Grande, v.1, n.3, p.91-106, 2010

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20, n.2, 1995. p, 88

SOUZA, Jessie Jane Vieira de. Os Círculos Operários e a Intervenção da Igreja Católica no mundo do trabalho no Brasil: uma discussão historiográfica. **Revista de História**, Vitória, n.7, p. 149-172

SOUZA, Juliana Padilha de. **Tramas Invisíveis: Bordado e a Memória do Feminino no Processo Criativo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém

SPERANZA, Clarice. **Cavando direitos: as leis trabalhistas e os conflitos entre trabalhadores e patrões nas minas do Rio Grande do Sul nos anos 40 e 50**. 2012. Tese (Doutorado em História) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

TEDESCHI, L. A. Por uma história menor – uma análise deleuziana sobre a história das mulheres. **Estudos feministas**, v. 26, n. 1, p. 1–16, 2018.

ZANINI, Maria Catarina; SANTOS, Miriam de Oliveira. O trabalho como “categoria étnica”: um estudo comparativo da ascensão social de imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1975). **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, n.33, p.175-196, 2009

8. APÊNDICE — Roteiro de entrevista com ex-alunas dos cursos de Corte, Costura e Bordado

1) Dados de identificação e trajetória familiar
1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua data e local de nascimento?
3. Até que ano/série estudou?
4. Qual o nome completo da sua mãe? E do seu pai?
5. Até que ano/série seus pais estudaram?
6. A senhora teve irmãs ou irmãos? Se sim, quanto(a)s?

2) O Círculo Operário Ismael Chaves Barcellos
6. A senhora e sua família frequentavam o Círculo Operário?
7. Quando e por que a senhora começou a frequentar o Círculo?
8. Na sua opinião, o Círculo Operário possuía alguma importância para a comunidade de Galópolis? Por quê?
9. Que tipo de atividades eram oferecidas pelo Círculo?

3) Os Cursos de Corte, Costura e Bordado
10. Em que ano a senhora participou dos cursos de corte, costura e bordado?
11. Onde aconteciam as aulas?
12. A senhora participou de qual/quais curso(s)?
13. Como a senhora ficou sabendo da existência dos Cursos de Corte, Costura e Bordado?
14. Por que escolheu participar do(s) curso(s)?
15. Havia alguma demanda das mulheres da comunidade pela criação/realização dos cursos?
16. A senhora já havia tido alguma experiência com a(s) técnica(s) ensinada(s) no(s) curso(s)?
17. Como a senhora aprendeu a costurar/bordar e com quem?
18. Alguém da sua família costurava/bordava? Você sente que essas pessoas te influenciaram a iniciar a costurar/bordar?

19. Como era o curso? Em torno de quantas aulas eram realizadas? Havia uma rotina nas aulas? Quem o ministrava?

20. Os Cursos de Corte, Costura e Bordado eram destinados exclusivamente ao público feminino?

21. Quantas alunas participaram do curso junto com a senhora?

22. O que a senhora aprendia e produzia nos cursos?

23. Nas aulas de corte e costura, vocês aprendiam a fazer roupas para quem? (para si mesmas, família, para vender para fora....)

24. As aulas de corte e costura tinham alguma ligação com a decoração da casa? (aprendiam também a fazer tapetes, almofadas, cortinas, toalhas de mesa...)

4) Memórias sobre os cursos

25. Quais as lembranças mais significativas do curso?

26. A senhora tem lembranças das colegas e/ou da(s) professora(s)?

27. A senhora tem algum material (objeto, fotografia, etc.) da época em que foi aluna?

28. Eram promovidas exposições dos trabalhos realizados pelas alunas?

29. Ao final dos cursos, havia formatura?

5) Trajetória pessoal e profissional

30. Após o término do curso, a senhora aplicou os aprendizados adquiridos? Se sim, onde/como?

31. Durante a realização do curso, qual profissão a senhora exercia?

32. Para a senhora, o trabalho manual envolve sentimentos para além do trabalho remunerado?