



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

RENATA CHRISTINA FEITOSA ASSUNÇÃO MONTEIRO

**MULHERES GUARDIÃS DA CULTURA TECELÃ DE BIELÂNDIA, FILADELFIA –
TO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**ARAGUAÍNA, TO
2026**

RENATA CHRISTINA FEITOSA ASSUNÇÃO MONTEIRO

**MULHERES GUARDIÃS DA CULTURA TECELÃ DE BIELÂNDIA, FILADELFIA –
TO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção de título de Mestra.

Orientador (a): Dr. Thiago Groh de Mello Cesar

**ARAGUAÍNA, TO
2026**

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F311m Feitosa Assunção Monteiro, Renata Christina.

MULHERES GUARDIÃS DA CULTURA TECELÃ DE
BIELÂNDIA, FILADELFIA – TO: SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA / Renata Christina Feitosa
Assunção Monteiro. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO,
2026.

156 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação -
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins,
2026.

Orientador: Thiago Groh de Mello Cesar.

1. Ensino de História. 2. Patrimonio Cultural. 3. Mulheres

DD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo
184 do Código Penal.

RENATA CHRISTINA FEITOSA ASSUNÇÃO MONTEIRO


**MULHERES GUARDIÃS DA CULTURA TECELÃ DE BIELÂNDIA, FILADELFIA –
TO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Data de aprovação: 27 / 02 / 2026


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO GROH DE MELLO CESAR**
Data: 23/03/2026 08:44:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Groh de Mello Cesar – UFNT

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA ELISA TETE RAMOS**
Data: 25/03/2026 10:27:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marcia Elisa Tete Ramos – UEM

Documento assinado digitalmente
 **OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS**
Data: 26/03/2026 11:48:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros – UFNT

Dedico esta pesquisa a minha mãe, mulher, provedora, amiga, Ruth Maria Feitosa Assunção, aos meus filhos, Gustavo e Ana Clara que mesmo não contando com a minha presença constante, não deixaram de me amar, a minha sogra, mulher, guardiã, tecelã, Luisa Monteiro (*in Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão primeira e permanente. Ao tecer minha vida, inseriu saberes, conhecimentos, encontros significativos e até as despedidas necessárias, compondo um percurso marcado por aprendizados, fé e resiliência.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT e ao Programa de Pós-Graduação ProfHistória, sou profundamente grata por contribuírem de forma decisiva para minha formação acadêmica e humana. Esses espaços foram responsáveis por forjar conceitos, ampliar horizontes e provocar reflexões que me lançam a uma prática profissional mais consciente, crítica e sensível às realidades sociais.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro concedido ao longo do curso, possibilitando condições materiais fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos mestres e professores, minha sincera gratidão por compartilharem não apenas o conhecimento científico, mas também experiências, posturas éticas e compromissos com a educação. Em especial, à professora Vera Caixeta, por fortalecer em mim o sentido de mulher empoderada, e ao meu orientador, professor Thiago Groh, pela paciência, generosidade intelectual e constante incentivo. Sua condução respeitosa e comprometida foi essencial para a construção deste trabalho.

Às amigas consolidadas ao longo do curso, que extrapolaram os limites acadêmicos e seguirão pela vida, especialmente Jandelma e Jeová Alexandre, pelo companheirismo, apoio e partilha nos momentos de desafios e conquistas. À amiga que, mesmo “sem querer”, foi fundamental ao me incentivar a não desistir quando o caminho parecia mais árduo.

À minha família, base afetiva e estrutural desta caminhada, que sempre me apoiou e se alegrou verdadeiramente com cada conquista. À minha mãe, meu exemplo de garra, persistência e teimosia, minha eterna gratidão. Aos meus filhos, Gustavo e Ana Clara, pelo amor incondicional e pela compreensão diante das ausências impostas pelos estudos. Ao meu esposo, Beto, pelo apoio, carinho e compreensão quanto à necessidade de momentos de isolamento e dedicação acadêmica.

Aos alunos que participaram da pesquisa, agradeço pela disponibilidade e envolvimento, contribuindo de maneira significativa para a realização deste estudo.

Às mulheres tecelãs, protagonistas desta pesquisa, que se dispuseram a compartilhar não apenas suas artes, mas seus saberes, memórias e histórias de vida, revelando que a tecelagem vai muito além de um “serviço de mulher”, constituindo-se como patrimônio cultural, memória e resistência. Em especial, e em memória, à minha sogra, mulher amada e grande inspiradora deste trabalho. Fonte material e imaterial, fonte de amor, expressão viva dos valores femininos de coragem, luta e dedicação à família, cuja presença permanece tecida em cada fio desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia, distrito de Filadélfia – Tocantins, e suas contribuições para o Ensino de História. O objetivo é investigar como suas narrativas, memórias e práticas artesanais, compreendidas como patrimônio cultural imaterial e fontes históricas, podem contribuir para a renovação do Ensino de História e para a efetivação da Lei nº 14.986/2024, que torna obrigatória a inclusão da história das mulheres nos currículos da educação básica. O problema de pesquisa indaga de que maneira esses saberes tradicionais, historicamente silenciados, podem ser incorporados ao ensino escolar, promovendo uma aprendizagem histórica crítica, significativa e conectada à realidade local dos estudantes. A metodologia adotada é a pesquisa-ação baseada nos fundamentos de Michel Thiollent, articulando História Oral do Alessandro Portelli, análise de fontes fotográficas e intervenção pedagógica, além das abordagens referentes patrimônio e memória com Maurice Halbwachs. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro tecelãs: Dona Luisa (in memoriam), Dona Joana, Dona Raimunda e Dona Domingas e registros fotográficos de seus instrumentos, gestos e produtos. A experiência didática ocorreu com estudantes da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, em Barra do Ouro – TO, e incluiu diagnóstico, análise de fontes e produção de material paradidático. Os resultados revelaram que, embora os estudantes reconheçam a invisibilização histórica das mulheres em termos gerais, desconhecem completamente a existência e a relevância das tecelãs em seu próprio contexto regional, evidenciando a lacuna entre a crítica abstrata e o conhecimento local. As entrevistas demonstraram que a tecelagem manual é um sistema técnico complexo, transmitido intergeracionalmente por mulheres, que articula trabalho, identidade, resistência, sociabilidade e autonomia econômica. Conclui-se que a valorização das tecelãs de Bielândia/TO constitui estratégia pedagógica e política para a descolonização curricular e para a implementação da Lei nº 14.986/2024 a partir de experiências locais concretas. O produto educacional, o paradidático “Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO: práticas de uma vida”, oferece recurso didático fundamentado para que professores e estudantes reconheçam essas mulheres como sujeitos históricos e seus saberes como patrimônio curricular, contribuindo para um Ensino de História plural, democrático e comprometido com a memória e a justiça curricular.

Palavras-chave: Ensino de História. Mulheres tecelãs. Bielândia/TO. Patrimônio cultural. Memória coletiva. Lei nº 14.986/2024.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the women guardians of the weaving culture in Bielândia, a district of Filadélfia – Tocantins, and their contributions to History Teaching. The objective is to investigate how their narratives, memories, and artisan practices – understood as intangible cultural heritage and historical sources – can contribute to the renewal of History Teaching and to the implementation of Law No. 14.986/2024, which mandates the inclusion of women's history in the curricula of basic education. The research problem questions how these traditional knowledge systems, historically silenced, can be incorporated into school education, promoting critical, meaningful historical learning connected to students' local reality. The methodology adopted is action research Michel Thiollent, articulating Oral History Alessandro Portelli, analysis of photographic sources, and pedagogical intervention, in addition to approaches related to heritage and memory with Maurice Halbwachs. Semi-structured interviews were conducted with four weavers – Dona Luisa (in memoriam), Dona Joana, Dona Raimunda, and Dona Domingas – along with photographic records of their tools, gestures, and products. The didactic experience took place with 1st-year high school students at Professor Vicente José Vieira State School, in Barra do Ouro – TO, and included diagnostic assessment, source analysis, and the production of a supplementary teaching material. The results revealed that, although students recognize the historical invisibilization of women in general terms, they are completely unaware of the existence and relevance of the weavers in their own regional context, highlighting the gap between abstract critique and local knowledge. The interviews demonstrated that manual weaving is a complex technical system, transmitted intergenerationally by women, which articulates labor, identity, resistance, sociability, and economic autonomy. It is concluded that valuing the weavers of Bielândia/TO constitutes a pedagogical and political strategy for curricular decolonization and for the implementation of Law No. 14.986/2024 based on concrete local experiences. The educational product, the supplementary teaching material "Women Weavers of Bielândia/TO: Practices of a Lifetime," offers a theoretically grounded didactic resource for teachers and students to recognize these women as historical subjects and their knowledge as curricular heritage, contributing to a plural, democratic History Teaching committed to memory and curricular justice.

Keywords: History Teaching. Women weavers. Bielândia/TO. Intangible cultural heritage. Collective memory. Law No. 14.986/2024.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

- Figura 01:** Localização de Bielândia no município de Filadelfia – Tocantins 25
- Figura 02:** Registro fotográfico *in vida* de Dona Luisa Monteiro, tecelã, guardiã da arte do tear em Bielândia/TO, Filadelfia – TO, tecendo tapete em seu tear rústico 40
- Figura 03:** Fotografia da dona Raimunda da Silva Matos, usando tear de quadro, feito de madeira com pregos, dela mesma, em sua residência 68
- Figura 04:** Fotografia do tear rústico com pedais, feito de madeira, possui pente de talos de buriti e barbante. Armado para confecção de tapete 70
- Figura 05:** Fotografia de Joana Monteiro de Oliveira, fazendo mamucabo da rede de descanso com o tear rústico feito com madeira e tala de buriti com dois pedais de movimentos 73
- Figura 06:** Fotografia do tear rústico com pedais, feito de madeira e barbante. Armado fazendo mamucabo da rede de descanso 75
- Figura 07:** Fotografia da dona Luísa Monteiro de Oliveira fazendo um tapete no tear rústico de pedal de madeira 76
- Figura 08:** Fotografia da dona Raimunda cortando retalho para fazer um tapete no tear de pregos 78
- Figura 09:** Fotografia da dona Raimunda da Silva Matos sendo entrevistada pela pesquisadora e respondendo as dúvidas dos estudantes que acompanhou a professora pesquisadora durante as ações 88

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Resposta dos estudante resultado da aplicação sobre a questão n° 1, em sala de aula, para a turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, município de Barra do Ouro, conforme anexado no APÊNDICE – D: Questionário aplicado para os estudantes com duas perguntas 101

Tabela 02: Resposta dos estudante resultado da aplicação sobre a questão n° 2, em sala de aula, para a turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, município de Barra do Ouro, conforme anexado no APÊNDICE – D: Questionário aplicado para os estudantes com duas perguntas 108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

DCT – Documento Curricular do Tocantins

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UFT – Universidade Federal do Tocantins

MONAF – Monumento Natural das Árvores Fossilizadas do Tocantins

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL: AS MULHERES TECELÃS DE BIELÂNDIA, FILADELFIA – TOCANTINS E SUAS MEMÓRIAS.....	26
1.1 O Ensino de História, História local e mulheres tecelã de Bielândia/TO: nas discursões preliminares da Lei nº 14.986/2024	27
1.2 A importância das mulheres tecelãs de Biêlandia, Filadelfia – TO no Ensino de História.....	34
1.3 História do Ensino de História e Currículo: tecelãs em movimento na educação	41
1.4 Uma discussão teórica sobre a memória das mulheres tecelãs de Bielândia, Filadelfia – Tocantins.....	46
SEÇÃO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA, O PATRIMÔNIO CULTURAL E A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES TECELÃS DE BIELÂNDIA, FILADELFIA – TO POR MEIO DAS FOTOGRAFIAS.....	52
2.1 Patrimônio Cultural das mulheres tecelãs de Bielândia/TO: valorizando suas artes	53
2.2 Discutindo as fotografias das tecelãs de Bielândia/TO e suas artes	62
2.3 Percorrendo pelas entrevistas e a História Oral das mulheres tecelãs de Bielândia/TO e seus legados pela teoria da pesquisa-ação	79
2.3.1 Entrevista com dona Joana Monteiro de Oliveira: caminhos de um legado de mulheres tecelãs	82
2.3.2 Entrevista com Dona Raimunda da Silva Matos: História Oral, gênero e os saberes do tear em Bielândia, Filadelfia – TO	86
2.3.3 Entrevista com Domingas Monteiro Cardoso: transcendendo a barreira do machismo/patriarcado da história local.....	91
SEÇÃO 3 – EXPERIÊNCIA DIDÁTICA: TRAZENDO AS MULHERES GUARDIÃS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	96
3.1 – Apresentação da Unidade Escolar e participação dos estudantes na efetivação da pesquisa	97
3.2 Resultado da aplicação em sala de aula: o conhecimento dos estudantes sobre as mulheres tecelãs de Bielândia, Filadelfia – TO	100
3.3 Mulheres Tecelãs de Bielândia, Filadélfia – TO: práticas de uma vida.	113
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE – A: ofício de solicitação e liberação dos estudantes à escola.....	152
APÊNDICE – B: Lista dos estudantes liberados para aplicação em campo	153
APÊNDICE – C: Autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes.....	154

APÊNDICE – D: Questionário aplicado para os estudantes com 2 perguntas 155

MEMORIAL: TECENDO MINHA HISTÓRIA DE MULHER “ENFRENTANTE”

“Enfrentante”? Existe esta palavra? Afrontosa, existe, mas não usarei essa, quero usar “enfrentante”, isso: sou. Então darei início a escrita da minha trajetória de enfrentamento de vida estudantil e profissional contando que o ano de 2023 foi consideravelmente o “ano” para minha trajetória de vida pessoal e profissional, um ano de vitórias, mas não se alcança vitória sem antes passar pela batalha, tive lutas interiores, derrota de ego, esforço físico e mental ao enfrentar o trabalho em sala de aula e a dedicação aos estudos.

Trabalhando durante o dia, professora de História, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, me deslocava diariamente cinquenta quilômetros para cursar um cursinho preparatório para concurso público da educação. Todo esforço não foi em vão, o êxito veio com a aprovação do concurso estadual de educação. Continuei minha dedicação aos estudos, agora em casa e sozinha, para disputar uma vaga no mestrado profissional de história, em que também foi bem-sucedida. Foram duas conquistas que mudaram o meu contexto de vida, ao ser aprovada no concurso público, findou-se um período de humilhações e dependência política para trabalhar. E com o mestrado pretendo me aperfeiçoar e oferecer o melhor no meu trabalho e para meus estudantes.

Ao fazer a escolha da linha de pesquisa a ser seguida, no mestrado, procurei uma temática que estivesse relacionada com algo que me envolvesse, me provocasse, instigando em mim algo que eu pudesse ir além da pesquisa, uma realização. Que provoque alguma mudança e traga conhecimento, mesmo que para um pequeno índice da sociedade em que vivo.

Precisava ser algo que fizesse relação entre Ensino de História, contexto histórico local, contexto cultural e de gênero. Partir então da minha relação com a educação, no sentido de ensino e a força de mulheres que buscam sustento para a família através da arte e cultura. Ao serem as provedoras do seu lar, detentoras do conhecimento artístico e cultural produzem história e são protagonistas na história local. Esta, forjada por mulheres que enfrentaram os percalços impostos por uma sociedade que coloca o ser masculino como o mais forte e que, no entanto, abandona

ou não cumpre com o seu papel o que se diz provedor do lar, e que mulheres se veem obrigadas a assumir toda a responsabilidade pelo sustento e educação dos filhos.

A minha relação com a chã da sala de aula, no exercício do magistério, que em português refere-se ao ato de ensinar, ao cargo de professor, à classe dos professores, vem de casa. Cresci num lar sempre rodeada por professores, a avó, mãe e tias. Engraçado que eu sempre afirmava que nunca seria uma professora... aqui estou eu, professora de História. Para começar a minha história, nasci em Minaçu, cidade do interior de Goiás, na época meu pai era funcionário de uma empresa mineradora e minha mãe, professora. Tive uma infância feliz, dedicada aos estudos, esses tive o privilégio de cursar em boas escolas, com o incentivo e investimento financeiro dos meus pais, principalmente da minha mãe, que nunca mediu esforços para que tanto eu quanto minhas irmãs frequentássemos escolas que ofertassem educação de qualidade. Sou a filha mais velha dentre três irmãs.

Aos nove anos de idade minha família se mudou para Araguaína, cidade que ofereceu oportunidade para que minha mãe cursasse o Ensino Superior, formando-se em Letras. Foi nesse período, o de formação da minha mãe, vendo seu esforço ao conciliar trabalho, estudo e cuidados com as filhas, que fui amadurecendo e reconhecendo sua força e a importância dos estudos para que uma mulher se torne independente. Foi isso que vi na minha mãe, fortaleza que fez do trabalho na educação, professora de língua portuguesa e inglesa, o alicerce de uma família formada por quatro mulheres que se viram sem o braço forte, masculino.

Na adolescência fomos desbravar, literalmente, o cerrado. Chegamos à Palmas, capital do mais jovem Estado brasileiro, no seu ano de fundação, 1991. Foi ali que iniciei minha vida adulta, assumindo responsabilidades desde cedo, colaborando com os cuidados com as irmãs mais novas e a casa, uma vez que a minha mãe, professora, trabalhava, de manhã, de tarde e à noite, os três turnos. Me vi mãe aos dezoito anos, precoce e num momento em que me preparava e sonhava em cursar Medicina.

A partir de então os sonhos já não eram mais meus, foram compartilhados e dependiam agora do que seria melhor não mais só para mim, mas para meu filho. E para garantir o melhor para ele fui trabalhar e estudar. Ingressei no Curso de História, na então Fundação Universidade do Tocantins que dista sessenta quilômetros de Palmas, em Porto Nacional. Meu ingresso na Universidade aconteceu no ano de 1998, em 2001 houve a federalização da Universidade e passa então a ser chamada de

Universidade Federal do Tocantins – UFT. Sinto orgulho em ter feito parte do grupo de estudantes que se manifestaram e lutaram por essa causa, a conquista da sonhada Universidade pública e federal.

Quando ingressei no curso eu costumava dizer que não pretendia ir para a sala de aula, iria cursar Turismo e conciliar os dois cursos trabalhando com turismo histórico, ainda “inocente” e sonhadora. Os anos de curso foram difíceis e me moldaram, trabalhar, estudar com filho pequeno me obrigou a ser uma mãe ausente. No último ano do curso de História conquistei uma oportunidade de ser bolsista e trabalhar no Núcleo de Arqueologia da Universidade, o NUTA. Na época haviam várias pesquisas arqueológicas acontecendo no Estado, com destaque para os salvamentos como o Projeto SALTIMINS – Levantamento e Salvamento Arqueológico na extensão do Trecho da Linha de Transmissão de Energia Elétrica entre as Subestações de Imperatriz/MA à Miracema do Tocantins/TO, Interligação Norte/Sul. O Projeto SALTMISA - Projeto de Salvamento Arqueológico na extensão das áreas impactadas pela Linha de Transmissão Norte/Sul, Trecho de Miracema do Tocantins/TO à Samambaia/DF e do Programa SALTENS - Programa de Levantamento, Monitoramento e Salvamento Arqueológico nas áreas de abrangência da Ferrovia Norte/Sul, Etapa I - Trecho Aguiarnópolis a Darcinópolis no Estado do Tocantins.

A experiência e os conhecimentos adquiridos no NUTA favoreceram para que eu fosse trabalhar no órgão ambiental do Estado, o Instituto Natureza do Tocantins – NATURATINS. Trabalhando na diretoria de Biodiversidade, acompanhando os resgates arqueológicos que faziam parte do licenciamento ambiental de empreendimentos realizados no Tocantins. Nessa diretoria atuei na Unidade de Conservação Monumento Natural das Árvores Fossilizadas – MONAF, no cargo de gerente da UC morei em Bielândia de 2004 a 2008. No final do ano de 2008 retornei para Palmas com dois filhos e uma carta de divórcio.

Em Palmas ingressei na educação municipal através do Programa Pro-Jovem Urbano, ainda em Bielândia já atuava como professora de História na rede municipal de educação. Trabalhei em escolas particulares também. Assim, foi quebrada a conversa de não ser professora e o bichinho da educação me mordeu de vez.

No ano de 2011, através do NATURATINS, retornei para Bielândia, me casei novamente e em 2012 já estava de volta na sala de aula, assumindo de vez a tarefa de ensinar, formar cidadãos. Cuja tarefa não me deixa confortável, não me deixa acomodada, sou uma professora que se preocupa com o tipo de formação que ofereço

para meus estudantes, qual perspectiva de vida terão a partir do momento em que conhecer meus ensinamentos?

Então faz-se 19 anos no chão da escola, nesses anos atuei na gestão e sala de aula, até o ano de 2023 era sempre por meio de nomeações e/ou contratos. Em 2024 tomei posse após aprovação no concurso público do Estado, a minha vitória como já foi mencionada no início desse trabalho. O Ensino de História me faz sentir como se eu pudesse ser um super herói, quando tenho oportunidade de levar conhecimento, instigar debates em sala de aula, fazer com que os estudantes reflitam e se posicionem diante das questões sociais que os afligem, provocar mudanças de pensamentos, quase que como se eu pudesse auxiliá-los à uma evolução. Transformação de ser humano, mesmo, trazê-los para uma realidade que mesmo com tantas dificuldades e injustiças, tenham o direito de sonhar e buscar uma vida melhor, com dignidade.

Essa pesquisa parece ser tão pequena, tão insignificante. Nada comparado às pesquisas de renome ou que chamem a atenção de pessoas cultas, mas o desejo que tenho é que através dela as pessoas envolvidas, estudantes, mulheres se sintam representados, vistos, reconhecidos nessa pequena comunidade.

A partir daqui, desse ponto preciso falar da pessoa que me motivou a escolher a linha de pesquisa ou a pesquisa em si. Dona Luisa Monteiro, 85 anos de vida, de luta, mãe de 11 filhos, ficou viúva ainda jovem com os filhos menores, com pesar no coração informo que ela faleceu no período de desenvolvimento desta pesquisa. Mas tivemos oportunidade ter longas conversas, tanto informais quanto para realizar os registros da pesquisa oral e evidências fotográficas. Pioneira de Bielândia, era a dona do tear, rústico, feito por suas próprias mãos. Fez da arte um ofício ou do ofício sua arte. Moradora deste lugar antes mesmo de ser declarado Distrito, quando chegou nessas terras era ainda adolescente, acompanhada pelos irmãos mais velhos, já órfã. Aqui constituiu sua família e foi a responsável por repassar os saberes e domínio do tear para as gerações seguintes. Tear, este, que foi seu instrumento de trabalho e de sustento familiar por muito tempo. Sua partida repentina não deixou apenas um vazio, a saudade, mas, de certa maneira me desestimulou em continuar com essa pesquisa, a realização desta sem a presença física da pessoa que me motivou, que me inspirou no tema de trabalho, perde na alegria e até mesmo no foco, infelizmente. Confesso!

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema central a investigação das contribuições das mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia, distrito de Filadélfia, estado do Tocantins, para o Ensino de História. O objeto de estudo, portanto, situa-se na interseção entre os saberes e práticas tradicionais dessas artesãs, a memória coletiva por elas preservada e as possibilidades pedagógicas que emergem desse patrimônio cultural imaterial para a renovação da prática docente em História.

A relevância desta pesquisa é múltipla e urgentíssima, se inserindo no campo acadêmico (a partir da minha condição de mestrande) como um esforço de valorização da história local e das experiências femininas historicamente silenciadas; no campo social (a partir da minha condição como mulher, historiadora e mãe de família), como um ato de reconhecimento e resistência cultural frente ao risco de desaparecimento de ofícios tradicionais; e, sobretudo, no campo educacional (a partir da minha condição de professora, atuante na educação básica no ensino fundamental e médio), como uma resposta concreta e fundamentada aos desafios contemporâneos do Ensino de História, em especial à necessidade de se construir currículos e materiais didáticos mais inclusivos, plurais e conectados com as realidades dos estudantes.

A investigação ganha contornos de especial pertinência e atualidade com a promulgação da Lei Federal nº 14.986, de 2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. Este dispositivo legal não representa apenas uma formalização de demandas históricas dos movimentos feministas e da historiografia crítica; ele institui um imperativo pedagógico e um sólido fundamento jurídico para operar transformações profundas na disciplina de História.

A lei exige um deslocamento epistemológico: da história dos grandes feitos e personagens masculinos para a história que se faz no cotidiano, no trabalho, na cultura e na resistência das mulheres. Nesse novo cenário, estudos como este, que tomam como foco um grupo específico de mulheres e sua produção cultural material e imaterial, deixam de ser iniciativas marginais para se tornarem centrais e estratégicas para a implementação efetiva da política educacional.

Para construir uma análise robusta, a pesquisa se ancora em um arcabouço teórico interdisciplinar que dialoga com três campos principais. Primeiramente, com

as discussões sobre o Ensino de História, tomando como referência autores como Circe Bittencourt (2008), que analisa os currículos e as práticas escolares, e Selva Guimarães Fonseca (2003), que problematiza as relações entre ensino, história local e formação docente.

Em segundo lugar, com os estudos sobre História Local, compreendendo-a não como um apêndice fragmentado da "grande história", mas como um recorte analítico essencial e um campo fértil para a compreensão das dinâmicas sociais concretas, conforme proposto pela própria Fonseca (2003) e por referenciais que pensam o lugar como produção histórica (Milton Santos).

Em terceiro lugar, e de modo transversal, a pesquisa se fundamenta na teoria da Memória Coletiva, conforme desenvolvida por Maurice Halbwachs (2006), e nos desdobramentos sobre a memória como objeto e construção histórica, conforme Jacques Le Goff (1990). Este suporte teórico permite entender as narrativas das tecelãs não como lembranças individuais imprecisas, mas como construções sociais situadas, verdadeiros documentos que revelam valores, pertencimentos e lutas de um grupo.

A investigação avança ainda ao incorporar as reflexões sobre Patrimônio Cultural Imaterial, que ampliam a noção de patrimônio para além dos monumentos, incluindo saberes, celebrações e técnicas artesanais. Esta perspectiva é crucial para legitimar a tecelagem de Bielândia/TO como um bem cultural digno de registro, preservação e transmissão escolar.

Paralelamente, os estudos de Gênero, com contribuições de pesquisadoras que tratam da História das Mulheres no Brasil, fornecem a lente analítica para desnaturalizar a divisão sexual do trabalho e compreender o artesanato têxtil como uma prática historicamente feminina, espaço tanto de confinamento doméstico quanto de agência econômica e expressão criativa.

Outrossim, a metodologia da pesquisa incorpora a análise de fontes visuais, valendo-se das contribuições de Boris Kossoy (2012) sobre a fotografia como documento histórico e construção, e de Peter Burke (2004) sobre o uso das imagens como testemunhos culturais. As fotografias das tecelãs e de seus instrumentos são tratadas não como ilustrações neutras, mas como fontes primárias que congelam gestos, técnicas e ambientes, constituindo um registro visual insubstituível do patrimônio imaterial em ação.

O problema central que norteia esta dissertação foi formulado da seguinte forma: De que maneira as narrativas, memórias e práticas culturais das mulheres guardiãs da tecelagem em Bielândia/TO, compreendidas como patrimônio imaterial e fontes históricas, podem contribuir para a renovação do Ensino de História, em especial para a efetivação de um currículo que atenda ao disposto na Lei nº 14.986/2024, promovendo uma aprendizagem histórica significativa, crítica e conectada à realidade local dos estudantes? Este questionamento desdobra-se em inquietações mais específicas: Como essas mulheres construíram e transmitem seus saberes? Que histórias suas trajetórias revelam sobre a comunidade local? Por que seus ofícios e contribuições permanecem ausentes das narrativas históricas escolares hegemônicas? E, principalmente, como a escola pode se apropriar pedagogicamente dessas experiências para combater o silenciamento histórico das mulheres e valorizar os patrimônios culturais locais?

No cerne da justificativa, a pesquisa se impõe como uma resposta prática e fundamentada à demanda legal e curricular inaugurada pela Lei 14.986/2024. Mais do que discutir teoricamente a inclusão das mulheres na história, esta dissertação mostra *como* fazê-lo, oferecendo um caminho metodológico que vai da pesquisa histórica (com história oral e fotografias) à transposição didática (com a criação de um produto educacional).

Para enfrentar esse problema complexo, a pesquisa adotou a metodologia da pesquisa-ação, conforme delineada por Michel Thiollent (2011). Esta escolha não é meramente instrumental, mas epistemológica e política. Nesse sentido, a pesquisa-ação pressupõe que a produção do conhecimento não é neutra e deve estar articulada à transformação da realidade investigada. Neste caso, significou envolver as mulheres tecelãs não como "objetos" de estudo, mas como sujeitos participantes na construção da narrativa sobre suas próprias vidas e ofícios.

A metodologia operacionalizou-se em três etapas principais e interconectadas, que correspondem à estrutura da dissertação: 1 – Fundamentação teórica e análise documental (Seção I), para estabelecer o diálogo com a bibliografia especializada e com a legislação educacional; 2 – Investigação empírica e análise das fontes (Seção II), por meio de história oral (entrevistas semiestruturadas com as tecelãs), registro fotográfico participativo e análise dessas fontes visuais e narrativas; e 3 – Intervenção pedagógica e produção do saber escolar (Seção III), que incluiu a aplicação de um

diagnóstico em sala de aula, a realização de uma experiência didática com estudantes do Ensino Médio e, como síntese e produto final, a elaboração de um paradidático.

A etapa de intervenção na Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, em Barra do Ouro – TO, cumpriu um papel crucial na validação da problemática e no desenho do produto final. Com isso, a aplicação de um questionário diagnóstico revelou um dado fundamental: enquanto os estudantes demonstravam consciência crítica sobre a invisibilização histórica das mulheres em abstrato, a grande maioria desconhecia completamente a existência e a relevância de tecelãs e bordadeiras em seu próprio contexto regional.

Este hiato entre a crítica geral e o desconhecimento local corroborou a tese central do trabalho: há uma desconexão profunda entre o currículo escolar de História e as histórias de vida e os patrimônios culturais femininos existentes no território dos estudantes. A experiência didática subsequente, que apresentou as fontes coletadas (depoimentos, imagens) aos estudantes, serviu como um teste de viabilidade e receptividade, fornecendo subsídios concretos para a elaboração do material didático final.

O Apoio Didático “Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO: práticas de uma vida” é, portanto, a materialização última do percurso metodológico da pesquisa-ação. Ele constitui a resposta prática ao problema de pesquisa, traduzindo o conhecimento acadêmico produzido, sobre memória, gênero, patrimônio e história local, em uma linguagem e uma sequência didática acessíveis ao público da Educação Básica.

Nesse diapasão, entende-se que mais do que um simples material de apoio, o paradidático é a prova de conceito de que é possível, desejável e necessário construir recursos pedagógicos que tenham como ponto de partida as vozes e os fazeres de sujeitos históricos locais, em conformidade com os objetivos da Lei 14.986/2024. Dessa forma, ele exemplifica como a universidade, através de um mestrado profissional como o PROFHISTÓRIA, pode produzir conhecimento que retorna à sociedade e à escola de forma aplicada e transformadora.

Para conduzir o leitor por essa trajetória complexa, a dissertação está organizada em três seções principais, além desta introdução detalhada e de uma conclusão que retoma os achados e suas implicações. A Seção I dedica-se à discussão teórico-conceitual, estabelecendo as bases do ensino de história e da história local, analisando o impacto da nova legislação e situando as mulheres tecelãs neste cenário renovado.

A Seção II é o coração empírico da pesquisa, onde são apresentadas e analisadas as fontes: as narrativas orais das tecelãs (Dona Joana, Dona Raimunda, Dona Domingas), articuladas à teoria da História Oral, e o acervo fotográfico que documenta seus corpos, gestos, instrumentos e produtos, analisado à luz dos estudos sobre fotografia e história.

A Seção III transita para o campo da prática pedagógica, descrevendo o contexto da escola campo, apresentando os resultados do diagnóstico com os estudantes, detalhando a experiência didática realizada e, por fim, apresentando e justificando o produto educacional, o paradidático, como culminância do processo de pesquisa-ação.

Conforme pontua Rüsen (2001, p. 53) “Por que isso se apresenta assim é raramente questionado, pois parece bem plausível que, à vista dos resultados cognitivos obtidos pela ciência da história, se tome por história o que os historiadores, no sentido mais amplo, entendem ser seu objeto.”, seguindo esse aspecto, parte-se da hipótese central de que as narrativas e práticas das mulheres tecelãs de Bielândia/TO constituem um repositório rico e multifacetado de conhecimento histórico, sobre trabalho, gênero, transmissão cultural, economia solidária e relações com o meio ambiente, que, quando devidamente problematizadas e traduzidas didaticamente, podem servir como poderoso recurso para um Ensino de História mais significativo, crítico e inclusivo, este trabalho servirá com um arquivo de discussão da memória dessas mulheres. Além do mais, vale verificar como Fonseca (2003) explica isso,

Os arquivos locais, bem explorados e corretamente aproveitados, são um excelente recurso a serviço do professor para desenvolver com seus alunos projetos de aprendizagem que não se restrinjam à simples informação, mas contribuam para a sua formação intelectual. (Fonseca, 2003, p. 157)

Além do mais, espera-se demonstrar que a incorporação dessas histórias locais no currículo não é um mero acréscimo temático, mas uma operação que questiona as próprias hierarquias do saber histórico, valoriza fontes não escritas, desenvolve a consciência histórica dos estudantes sobre seu próprio lugar no mundo e atende de forma exemplar ao mandamento legal de incluir a história das mulheres.

Em termos de contribuições, esta dissertação almeja: a) produzir um registro histórico e cultural detalhado sobre uma prática tradicional ameaçada no Tocantins;

b) oferecer uma análise teórico-metodológica sobre as interfaces entre história oral, gênero, patrimônio imaterial e ensino de história; c) disponibilizar para professores da rede pública um produto educacional concreto, testado em sua concepção, que sirva de modelo para a criação de materiais similares sobre outros grupos sociais e culturas locais; e d) fortalecer o debate sobre a implementação da Lei 14.986/2024, mostrando caminhos viáveis e fundamentados para sua efetivação nas salas de aula de todo o país.

Dessa forma, o local de produção do patrimônio material se estabelece como local de construção das memórias, de transmissão de saberes, de empoderamento feminino, de diversão, fonte de renda familiar e ativamente participantes da história do Distrito de Bielândia/TO¹.

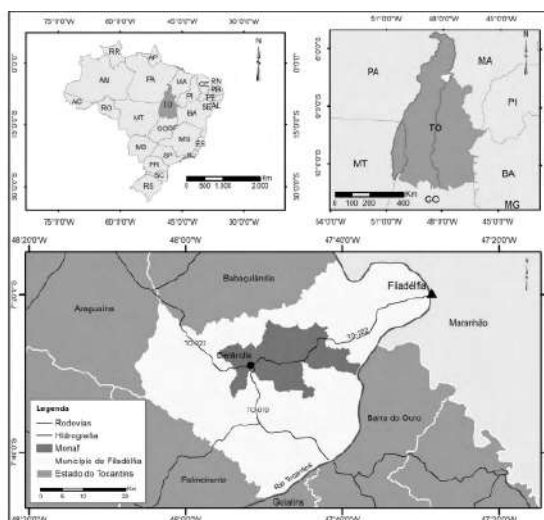
Bielândia/TO não é politicamente emancipada, pertence ao município de Filadélfia. Está localizada a 50 Km da cidade de Filadélfia e 50 Km de Araguaína e a 479 Km de Palmas, capital do Estado. Sua localização faz parte de uma região conhecida por Barraria, é cortada pelas rodovias estaduais TO-010 e TO-222, apontada nos mapas cartográficos antigos por Saco Grande ou Fazenda Saco Grande, o nome de Bielândia faz alusão ao morador Zé Biel.

Além do mais, distrito foi criado através da Lei Municipal nº 502 de 06 de maio de 1994, possui 30 anos de fundação, com base nos registros do estabelecimento da família Biel para o local, esse ficou conhecido como entroncamento do Zé Biel, devido ao cruzamento de duas estradas que interligam cidades do interior para Araguaína e a divisa com o Estado do Maranhão.

Antes da sua fundação já viviam aqui famílias tradicionais, proprietários das terras, que tinham como renda financeira a criação de gado. É notório que sua localização geográfica favoreceu o crescimento e desenvolvimento do vilarejo. O Distrito abriga a sede administrativa da Unidade de Conservação, Monumento Natural das Árvores Fossilizadas do Tocantins – MONAF, uma UC estadual criada em outubro de 2001, voltada para a conservação de fósseis vegetais, considerada a maior floresta petrificada do mundo.

¹ No Norte, Bielândia já buscou independência | Tocantins - Veja mais em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/politica/no-norte-bielandia-ja-buscou-independencia-1.907589> Acesso em 27 de outubro de 2024.

Figura 01: Localização de Bielândia no município de Filadélfia – Tocantins



Fonte: Benilson Pereira de Sousa (2017).

O Monumento Natural das Árvores Fossilizadas fica sob a guarda do Instituto Natureza do Tocantins – NATURATINS, órgão ambiental do Estado do Tocantins, com prédio próprio em Bielândia/TO. Além de abrigar e proteger as árvores fossilizadas conta ainda com sítios arqueológicos composto por pinturas rupestres.

O Ensino de História desempenha um papel central na formação de identidades, na promoção do pensamento crítico e na construção de uma consciência cidadã. Enquanto disciplina escolar, a História não se limita à transmissão de fatos e datas; ela envolve a análise das múltiplas narrativas e a problematização de eventos, conectando o passado com as questões do presente. Assim, torna-se fundamental para esta pesquisa estabelecer um quadro teórico que forneça as bases para compreender o Ensino de História como um espaço de disputas, significados e possibilidades pedagógicas.

Novamente relacionando a História Pública com a História Cultural, Regina Abreu (2003) destaca que o patrimônio cultural imaterial envolve práticas, expressões e saberes que são transmitidos oralmente e vivenciados coletivamente, constituindo um importante aspecto da identidade de grupos e comunidades. Segundo Abreu (2003), o patrimônio imaterial abrange tradições culturais como rituais, danças, músicas, conhecimentos populares e modos de fazer, que representam a diversidade cultural e reforçam os laços sociais. Para ela, a preservação desse tipo de patrimônio implica reconhecer o valor dos saberes e práticas que, mesmo intangíveis,

desempenham papel essencial na construção da memória coletiva e no fortalecimento de identidades culturais.

Abreu (2003) também aponta que a valorização do patrimônio imaterial exige uma abordagem inclusiva e participativa, onde as próprias comunidades têm papel central na identificação e proteção de seus bens culturais. Para que uma comunidade se interesse em proteger sua história e seus bens culturais, antes precisa conhecer, precisa valorizar. Faz parte da intenção dessa pesquisa levar esse conhecimento, notadamente as mulheres guardiãs presentes nesta pesquisa não tem noção do valor cultural das peças produzidas, assim como os estudantes. Além disso o poder público não tem interesse ou não atua neste sentido.

Para compreender a história das mulheres, utilizamos das análises de Michele Perrot (1998, p.210), a qual argumenta que “escrever história exige ter fontes, sejam documentais ou não, mas até isso dificulta quando se trata da história das mulheres, sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios desfeitos e, seus arquivos destruídos”. Para a autora, essa invisibilização historiográfica foi enfatizada pela ausência feminina nas fontes que constituíam o objeto material da pesquisa histórica: o documento. Seguindo a perspectiva de abordagem da história das mulheres e patrimônio em feminino, compreende-se a inserção do saber/fazer de mulheres em diferentes tempos históricos, sua contribuição cultural à sociedade.

SEÇÃO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL: AS MULHERES TECELÃS DE BIELÂNDIA, FILADELFIA – TOCANTINS E SUAS MEMÓRIAS

A presente seção tem por objetivo estabelecer os fundamentos teóricos, legais e epistemológicos que articulam o Ensino de História, a história local e a memória das mulheres tecelãs do distrito de Bielândia, no município de Filadélfia, Tocantins. A argumentação desenvolvida parte de um marco jurídico recente e estruturante: a Lei nº 14.986/2024, que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatória a inclusão das perspectivas e experiências femininas nos currículos da educação básica.

Este dispositivo legal não apenas valida, mas confere urgência e legitimidade ao deslocamento das grandes narrativas nacionais para as escalas locais, impondo uma revisão crítica da tradição historiográfica escolar que, por muito tempo, privilegiou personagens masculinos e acontecimentos distantes da realidade discente. Além disso, a discussão do tema com o ensino de História foi, teoricamente, desenvolvida por Bittencourt (2008) e Fonseca (2003).

Nesse contexto, a história local emerge não como um conhecimento fragmentado ou secundário, mas como um recorte analítico essencial para a materialização da lei no ensino de História. Com isso, é no âmbito local que a história das mulheres se manifesta de forma tangível, revelando dinâmicas sociais e culturais frequentemente invisibilizadas pelas abordagens tradicionais. A pesquisa inscreve-se precisamente nessa intersecção ao discutir as mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia/TO como sujeitos históricos e fontes vivas para o Ensino de História.

Argumenta-se que o saber-fazer da tecelagem, transmitido majoritariamente por mulheres por meio da oralidade e da prática, constitui um patrimônio cultural imaterial que articula memória, trabalho, identidade e resistência, discutida pelos autores/as Bueno (2005), Lemos (2020) e Soares Junior e Batista (2020). Além disso, a trajetória de Dona Luisa Monteiro, tecelã falecida durante a pesquisa, é apresentada como paradigmática: sua biografia evidencia como o tear rústico foi, simultaneamente, instrumento de subsistência, expressão estética e mecanismo de organização comunitária e empoderamento feminino em um território marcado por adversidades.

A seção também problematiza a relação entre currículo e silenciamento. A partir das contribuições de Apple (2006) e Giroux (1997), analisa-se como o currículo oculto e a repetição de conteúdos hegemônicos naturalizaram a exclusão de saberes artesanais e das mulheres das salas de aula. Embora as Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCT/2019) reconheçam a importância do patrimônio cultural, a ausência das tecelãs nos documentos oficiais e materiais didáticos evidencia um conflito político sobre quem detém o direito à memória e à representação histórica. Nesse sentido, a pesquisa defende que a incorporação dessas trajetórias ao currículo não pode se limitar a uma correção de omissões, mas deve implicar uma transformação radical das perspectivas que hierarquizam os saberes e definem o que é historicamente relevante.

Por fim, a seção dedica-se a uma discussão teórica aprofundada sobre a categoria "memória", ancorando-se nos quadros sociais de Halbwachs (2006) e nas disputas simbólicas analisadas por Le Goff (1990). Nesse diapasão, sustenta-se que a memória das tecelãs é coletiva, dinâmica e indissociável do território e das relações comunitárias. Ao narrar suas experiências, essas mulheres não apenas evocam o passado, mas reinterpretam suas trajetórias à luz das demandas presentes por reconhecimento e preservação cultural. Articulada à teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (Schmidt & Martins, 2016), a memória tecelã é compreendida como uma narrativa capaz de orientar temporalmente a práxis vital, conferindo sentido ao passado e projetando futuros possíveis. Assim, ao reconhecer o tear, os fios e os gestos como documentos históricos legítimos e recursos pedagógicos estratégicos, esta pesquisa posiciona-se na confluência entre história e ensino de História, educação patrimonial e currículo, reafirmando o compromisso ético-político com a visibilidade de sujeitos historicamente subalternizados e com a construção de um Ensino de História democrático.

1.1 O Ensino de História, História local e mulheres tecelã de Bielândia/TO: nas discursões preliminares da Lei nº 14.986/2024

O ensino de História, enquanto campo epistemológico e prática pedagógica, encontra-se em um momento decisivo de transformação, tensionado não apenas pela necessidade teórica de incorporar escalas de análise locais, mas agora respaldado e impulsionado pelo marco legal da Lei nº 14.986/2024, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil (2024,

art. 26-B) estabelece que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares", assim, essa lei, ao tornar obrigatória a inclusão da história das mulheres nos currículos escolares, converte uma demanda acadêmica e social em um imperativo educacional, oferecendo um sólido fundamento jurídico para o deslocamento das grandes narrativas nacionais e a abertura de espaço para a valorização de histórias locais como a das mulheres tecelãs de Bielândia, em Filadelfia, no estado do Tocantins.

Segundo Bittencourt (2008, p. 99) "As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História", nesse sentido, essa lei responde e formaliza uma crítica consolidada à tradição historiográfica escolar, que por tanto tempo privilegiou acontecimentos e personagens masculinos e distantes, agora obrigando a uma revisão que inclua as experiências femininas próximas à realidade dos estudantes.

Nesse contexto renovado pela legislação, fruto de uma luta histórica por igualdade de gênero, a história local emerge com um novo estatuto de urgência e legitimidade. Ela se torna um campo fecundo e, podemos dizer, obrigatório, para a renovação do ensino de História, pois é no âmbito local que a história das mulheres muitas vezes se materializa de forma mais tangível. A lei exige que se articule saber histórico, experiência social e pertencimento comunitário, e é exatamente nessa intersecção que a "história local" (Fonseca, 2003) se revela não como conhecimento fragmentado, mas como um recorte analítico essencial para cumprir o mandamento legal, capaz de revelar as dinâmicas sociais e culturais lideradas por mulheres, fundamentais para uma compreensão não androcêntrica da realidade histórica. Segundo Fonseca (2003),

As dificuldades no tratamento da história local e regional são também recorrentes na pesquisa historiográfica. Segundo Samuel (1989, p. 222), apesar das tentativas e dos esforços, a história local continua "circunscrita a um grupo de entusiastas" e, "embora escrita como um trabalho de amor, é repetitiva e sem vida". Segundo o autor, isso se deve à natureza dos documentos, que varia pouco de um lugar para outro e que, em geral, registra atos dos governos locais, denominada por ele de "tendência administrativa dos documentos". Uma outra dificuldade apontada pelo autor é a própria noção de história local como uma entidade distinta e separada, fenômeno único, como um conjunto cultural com periodização. (Fonseca, 2003, p. 155)

Nas discussões desta pesquisa, parte-se do pressuposto alinhado à Lei 14.986/2024: o ensino de História deve dialogar obrigatoriamente com os sujeitos, os espaços e os saberes que constituem o cotidiano das comunidades, com especial atenção aos saberes femininos. É nesse horizonte legal e pedagógico que se insere com força redobrada o estudo das mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia, Filadélfia – TO. Paulo Freire (1987, p. 30) frisa que “Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento.”., nesse aspecto, a lei fornece a chave para compreendê-las não apenas como agentes históricas relevantes, mas como sujeitos de direito a terem suas histórias incluídas no currículo, atuando como figuras centrais na preservação de um patrimônio cultural profundamente enraizado na vida social local.

Fonseca (2003, p. 244) afirma que “Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços.”, a partir disso, a cultura tecelã, enquanto prática histórica transmitida majoritariamente por mulheres, constitui um saber-fazer que articula trabalho, memória, identidade e temporalidade.

A Lei 14.986/2024 convoca a uma análise desse “fazer” como objeto do ensino de História, pois ela rompe com concepções restritas de patrimônio e de protagonismo histórico. A lei obriga a ampliação do entendimento sobre os modos pelos quais as sociedades, e especialmente as mulheres, constroem e transmitem seus conhecimentos ao longo do tempo, tornando a tecelagem de Bielândia/TO um estudo de caso paradigmático para a implementação de políticas públicas que possa valorizar a cultura dessas mulheres em sua região, nas escolas de sua localidade.

A inserção da história local, agora com foco explícito na história das mulheres conforme a lei, possibilita a aproximação mais concreta e legalmente amparada entre os conteúdos escolares e a experiência vivida dos estudantes, pois “cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções.” (Bittencourt, 2008, p. 171).

Nessa discussão, Bittencourt (2008, p. 278) deixa claro que “a preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional. O compromisso educacional.”, com isso, ao reconhecer práticas como a tecelagem

artesanal como parte da história da comunidade e, por extensão, da história das mulheres brasileiras, o ensino deixa de ser a mera transmissão de fatos distantes e passa a cumprir uma determinação legal ao dialogar com memórias, narrativas e práticas culturais femininas presentes no cotidiano social, reconhecendo os patrimônios culturais de suas localidades. Moreira e Candau (2003) dispõe que,

As transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo. A expressão “centralidade da cultura”, tal como empregada por Hall, refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. (Moreira, Candau, 2003, p. 159)

Por isso, em Bielândia/TO, a cultura tecelã constitui um elemento estruturante da identidade local, preservada e transmitida sobretudo por mulheres mais velhas. A Lei 14.986/2024, assim como as políticas públicas decorrentes de sua aplicação conferem um reconhecimento formal para essas guardiãs dos saberes e fazeres da arte do tear. A lei valida seu domínio sobre técnicas, padrões simbólicos e significados culturais, transformando-as de detentoras de um conhecimento informal em “sujeitos históricos” (Schmidt, Martins, 2016) cuja trajetória deve ser integrada ao processo educativo. Assim sendo, seu saber, que não se encontra em documentos oficiais, mas sobrevive na oralidade e na prática, ganha status curricular.

As discussões teóricas sobre consciência histórica, conforme afirma Schmidt e Martins (2016, p. 23) “Existe a questão da consciência histórica.”, que agora se entrelaçam com a exigência da lei aqui discutida, reforça fundamentação da história e valorização cultural dos saberes dessas guardiãs. Com isso, a lei pressupõe que a capacidade de atribuir sentido ao tempo vivido inclua necessariamente a dimensão das experiências das mulheres. A história local, ao mobilizar experiências próximas protagonizadas por mulheres, como as tecelãs, contribui decisiva e legalmente para o desenvolvimento dessa consciência, permitindo que o passado seja interpretado a partir de referências concretas que obedecem ao comando de incluir a história das mulheres. De acordo com Schmidt e Martins (2016),

Com a consciência histórica, a referência à História, no aprendizado histórico, é levada a seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes

da explicação científica de "História", mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizado. Com isso, a Didática da História se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais, afinal, se funda a referência do aprendizado histórico à História. Ademais, alguns elementos da problemática da relação da aprendizagem histórica como a natureza científica da ciência da História, são apresentados no texto Propedêutica da Ciência no ensino da História. (Schmidt, Martins, 2016, p. 11)

Nesse sentido, a cultura tecelã dessas mulheres de Bielândia/TO funciona como um elo tangível para a aplicação da lei, tendo em vista que as mulheres tecelãs, ao transmitirem seus saberes, operam como mediadoras do tempo histórico. Tanto a Lei 14.986/2024, quanto o currículo, como frisa Apple (2006, p. 31) “todos esses dados são importantes para nossa compreensão das formas como atuam as escolas para distribuir tanto a cultura popular quanto a cultura de elite.”, tornando a escola parceira obrigatória nessa mediação, exigindo que a articulação entre “memória individual” e “memória coletiva” seja levada para a sala de aula (Halbwachs, 2006, p. 15)

O reconhecimento do “patrimônio cultural” (Bittencourt, 2008) como fonte histórica torna-se um eixo central também para a efetivação da lei. O patrimônio imaterial, especialmente aquele detido por mulheres, revela-se fundamental para um ensino de História que cumpra a nova norma, pois articula memória, identidade, trabalho e pertencimento de forma concreta. Desse modo, a lei, portanto, fortalece a argumentação pela educação patrimonial como caminho para sua implementação. Segundo Bittencourt (2008),

O conceito mais abrangente de patrimônio cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação patrimonial. O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas as evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. (Bittencourt, 2008, p. 278)

Seguindo essa lógica, a cultura tecelã, enquanto patrimônio imaterial feminino, exige e justifica, à luz da lei, uma abordagem pedagógica sensível às formas não escritas de produção do conhecimento histórico. Segundo Le Goff (1990, p. 410) “são as sociedades cuja memória social e sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.”, nesse aspecto, a Lei 14.986/2024 seguindo a perspectiva de Le Goff (1990), legitima

epistemologicamente o trabalho com saberes transmitidos oralmente e pela prática, ampliando o repertório metodológico da disciplina para valorizar as formas plurais, muitas vezes femininas e locais, de construção do saber histórico.

A presença das mulheres como guardiãs em Bielândia/TO desafia as “abordagens tradicionais” criticada por Fonseca (2003) e atende ao espírito da lei, que visa exatamente combater o silenciamento histórico do protagonismo feminino e dos saberes associados ao trabalho doméstico e artesanal. Fonseca (2003) ressalta o problema da “história tradicional” que silencia e exclui as mulheres do currículo, dos conteúdos e, conseqüentemente, da escola. Porém, ao trazer essas mulheres para o centro da narrativa histórica, o ensino contribui para a construção de uma história mais inclusiva, fruto de uma luta contra o sistema do patriarcado e do machismo na sociedade brasileira. Fonseca (2003) explica que,

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva, a história dos povos – como ela realmente aconteceu – e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos. (Fonseca, 2003, p. 41)

Assim sendo, romper com o tradicional é romper com o silenciamento e exclusão, sendo este o objetivo central desta dissertação. Portanto, essa dissertação se realinha e ganha novo fôlego com a Lei 14.986/2024 ao analisar as contribuições das mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia/TO para o ensino de História, compreendendo suas práticas como fontes históricas e recursos pedagógicos estratégicos para a efetivação da norma legal no chão da escola. Trata-se de evidenciar como esses saberes podem ser desenvolvidos e articulados com os espaços da escola e dos conteúdos nas salas de aulas.

Fonseca (2003, p. 154) destaca essa problemática ao citar que “apesar dos consensos construídos acerca da importância da problematização e do estudo da história local para a formação [...], é possível deparar, no cotidiano escolar, com uma

série de dificuldades para a concretização desses objetivos.”, assim, do ponto de vista metodológico, a incorporação da “história local” (Fonseca, 2003) e da cultura tecelã no ensino de História, agora como forma de implementar a lei por meio de suas políticas públicas, demanda o uso de fontes diversificadas centradas nas mulheres: relatos orais, observação de práticas, objetos têxteis e narrativas de vida. Assim, este próprio estudo se concretiza como uma discussão que entra dentro deste mérito e permite que os estudantes compreendam que a História, conforme deve ser ensinada, é construída a partir das múltiplas vozes e experiências femininas de sua localidade.

Para Halbwachs (2006, p. 162) “os costumes locais resistem às forças que tendem a transformá-los e essa resistência permite entender melhor a que ponto nesse tipo de grupo a memória coletiva se apoia nas imagens espaciais.”, com isso, as mulheres tecelãs, ao compartilharem suas memórias, tornam-se produtoras do conhecimento histórico que a lei determina incluir. Assim, a sua atuação evidencia que a História não se restringe aos arquivos tradicionais, mas se constrói no cotidiano e no trabalho manual feminino, desde a construção dos teares até os produtos finais como: rede, tapetes... que são comercializados com as pessoas de sua região.

Nesse processo, as guardiãs da cultura tecelã assumem papel fundamental como fontes vivas para o cumprimento da lei, e os estudantes tornam-se agentes ativos na sua implementação através da pesquisa. Fonseca (2003, p. 244) concretiza essa dinâmica de fontes históricas ao passo que “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.”, nessa interlocução, tal articulação entre ensino de História, história local e cultura tecelã, questiona as hierarquias dos saberes e das fontes da História. Fonseca (2003) traz em evidencia essa emblemática dicotomia dos sujeitos com a história tradicional citando que,

a atual produção historiográfica nacional e internacional, inspiradora das novas propostas de ensino de história, ao dar voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que levam ao obscurantismo e à auto-exclusão. (Fonseca, 2003, p. 95)

Por isso, o ensino de História, ao dialogar com a cultura tecelã local, contribui para o fortalecimento da identidade coletiva do distrito de Bielândia/TO e rompe com o silenciamento. Parte, dessa forma, para a valorização das experiências

historicamente marginalizadas. As mulheres guardiãs não apenas preservam técnicas, mas resistem ao apagamento e a Lei 14.986/2024 transforma a escola em aliada institucional dessa resistência, pois “segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de ‘transpô-lo’ e reproduzi-lo adequadamente.” (Bittencourt, 2008, p. 37).

Nesse sentido, a escola assume um papel estratégico e uma ferramenta crucial de preservação, especialmente diante do risco de desaparecimento da cultura tecelã. Por isso, a urgência de discutir a cultura tecelã nas aulas de História, pois, por se cumprir o ciclo da vida, o fato da morte das guardiãs, perde-se um conjunto de “memórias” (Schmidt, Martins, 2016) que a legislação determina preservar no currículo. A escola, portanto, tem a missão legal de registrar e transmitir esses saberes antes que desapareçam. Dessa forma, ao articular o ensino de História e a “história local” (Fonseca, 2003) a Lei 14.986/2024 confere urgência, legitimidade e direção a esta pesquisa, contribuindo para a construção de uma educação democrática e plural.

Por fim, esta dissertação evidencia que a valorização das mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia/TO constitui uma estratégia pedagógica, científica e política diretamente vinculada à Lei nº 14.986/2024. Nesse viés, tratando de construir um ensino de História comprometido com a preservação da memória dessas mulheres fortes e guerreiras, com a valorização dos seus saberes e fazeres.

1.2 A importância das mulheres tecelãs de Bielândia, Filadelfia – TO no Ensino de História

A importância das mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia/TO está interrelacionada com as suas práticas e experiências que constituem um patrimônio cultural vivo, nesse aspecto Campos (2010, p. 21) enfatiza a questão da posição histórica das mulheres ao afirmar que “a História Cultural passou a discutir questões relativas ao universo das mulheres, alçando-as à condição de objeto e sujeito da história. Surgia gradativamente a História das Mulheres como uma vertente da História.” Por isso, as mulheres tecelãs de Bielândia/TO fizeram da arte de tecer uma cultura que precisa ser classificada como história das mulheres pautando sua relevância regional e nacional, expressando práticas históricas das artes feita por suas próprias mãos.

Segundo afirma Bueno (2005, p. 13) “existe também o chamado patrimônio imaterial que está ligado à cultura, precisamente, a cultura imaterial, expressada pelas manifestações culturais de um povo.”, assim, o tear não é apenas uma expressão cultural, mas também uma estratégia de sobrevivência no compartilhar e vivenciar a realidade de suas companheiras de profissão, pois tecelã também é uma profissão. Desse modo, por meio desse trabalho manual, também garantiram o sustento de suas famílias, enfrentaram adversidades sociais e transformaram saberes herdados em fonte de renda, o que reforça sua importância histórica e social no contexto local. Bueno (2005) complementa que,

A afirmação da identidade cultural contribui, portanto, para a liberação dos povos e qualquer forma de dominação nega ou deteriora essa identidade. A identidade cultural é uma riqueza que dinamiza as possibilidades de realização da espécie humana ao mobilizar cada povo e cada grupo a nutrir-se de seu passado e a colher as contribuições externas compatíveis com a sua especificidade e continuar, assim, o processo de sua própria criação. (Bueno, 2005, p. 18)

Seguindo esse pensamento de Bueno (2005), ao discutir a importância dessas mulheres para o Ensino de História, torna-se necessário problematizar as formas como são representadas culturalmente e como suas práticas são percebidas como cultura pela comunidade de Bielândia/TO. Assim sendo, de que maneira suas práticas e contribuições são ensinadas às crianças e jovens e como suas potencialidades históricas e culturais são reconhecidas ou silenciadas nas escolas?

Os saberes e os fazeres das mulheres tecelãs, em sua multiplicidade de experiências, revelam-se como práticas culturais profundamente marcadas pelo gênero, pela memória e pela continuidade histórica do trabalho artesanal. Nesse sentido, a tecelagem constitui um campo privilegiado de análise, uma vez que “o trabalho feminino com a tecelagem ainda é uma constante. As mulheres ainda são as que mais estão ligadas com o fazer artesanal, principalmente no que diz respeito ao têxtil” (Soares Junior; Batista, 2020, p. 7).

A representatividade dessas mulheres manifesta-se não apenas nos artefatos produzidos, mas também nas memórias, nos gestos, nas técnicas e nas demais expressões simbólicas associadas à cultura tecelã. Seguindo essa discussão de Soares Junior e Batista (2020) tais problematizações configuram o eixo central desta investigação e fundamentam a relevância do tema para o Ensino de História.

As mulheres tecelãs de Bielândia/TO, que, com suas mãos, trabalham fios, linhas e tecidos, não estão tecendo apenas peças artesanais, mas também histórias, memórias e identidades coletivas. Soares Junior e Batista (2020, p. 12) ressalta que “as mulheres idosas da cidade tecem histórias entrelaçando e preservando memórias.”, com isso, trata-se de reconhecer essas mulheres como sujeitos históricos ativos e fundamentais. Nessa linha de raciocínio, Lemos (2020) enfatiza que,

A tecelã enquanto tece, reúne. Junta roda de mulheres com quais divide a vida. Compartilham saberes, experiências, comidas, técnicas, amizade, estórias, acolhimento, canto e sustento. Unidas, porém, separadas, como nossas duas mãos, as tecelãs apoiam umas às outras e desenvolvem ao ato trabalho comunitário. (Lemos, 2020, p. 218)

Por essa questão, é fato que a cultura tecelã, quando não reconhecida e valorizada, corre sério risco de desaparecer. Nesse viés, Bueno (2005, p. 15) afirma que “as manifestações populares são componentes vivos da nossa cultura e, portanto, suscetíveis de mudanças.”. E observando esse fato, juntamente com o desinteresse das gerações mais jovens em aprender as técnicas tradicionais do tear, a diminuição das encomendas de peças produzidas no tear e o abandono progressivo dessa prática, tornando uma ameaça a continuidade desse patrimônio cultural.

Fonseca (2003, p. 94) possibilita o entendimento que essas mulheres tecelãs também “são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho...”. E, apesar desse cenário, as mulheres guardiãs da cultura tecelã permanecem tecendo, ensinando e preservando saberes que atravessaram gerações. Assim sendo, o ensino de História ganha forma quando permite aproximar os estudantes desses fazeres e dessas mulheres, despertando o interesse pela apropriação, valorização e continuidade dessa herança cultural.

Ao estabelecer uma relação entre Ensino de História e gênero, torna-se evidente que as narrativas históricas tradicionais privilegiaram os homens como protagonistas. Bittencourt (2019) desenvolve a ideia de que o ensino de História se pautou, por muito tempo, em construir uma homogeneidade cultural a partir de um padrão de sociabilidade que não enxergou a mulher como ser social que interage e transforma a cultura, assim, não reconheceram a mulher como sujeito social transformador da cultura. Contudo, Fonseca (2003) mostra que,

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação. (Fonseca, 2003, p. 36)

Soares Junior e Batista (2020, p. 08) cita que “A manutenção dos saberes tradicionais se deve à passagem desses conhecimentos de forma oral dos idosos para seus familiares, em especial de mulheres idosas para suas filhas e netas – feminização do ofício.”, assim, as mulheres tecelãs de Bielândia/TO, frequentemente esquecidas nas narrativas da história local, são sujeitos históricos fundamentais que agora, com esta pesquisa ganha notoriedade, abrindo-se um leque de discussões sobre suas prática, como também a manutenção delas, sua preservação.

Também é evidencia que os trabalhos manuais, como a arte do tear, podem se constituir como espaços de resistência. Práticas como a tecelagem e a costura, mesmo inseridas em contextos de opressão, tornam-se formas de expressão cultural, que apesar de ser desvalorizado historicamente, foi essencial para compreendermos a diversidade existente sobre os conhecimentos tradicionais das mulheres a partir dos seus equipamentos rústicos. Desse modo, hoje percebemos a luta ancestral das mulheres na procura por espaços que resguardem e legitimem suas histórias. Nesse sentido, Campos (2010) enfatiza que,

a História das Mulheres tem crescido bastante a cada dia dentro da historiografia brasileira não só no número de pesquisas como também nas discussões que são empregadas. Porém ainda existem problemas. Um primeiro diz respeito a necessidade de resgatar estas histórias em outras regiões fora do sul e sudeste do país, pois existem lacunas que precisam ser preenchidas e histórias que devem ser resgatadas. Outro problema refere-se ao quantitativo de publicações que é ainda pequeno em relação ao número de pesquisas realizadas. (Campos, 2010, p. 33)

Essa perspectiva é fundamental para compreender a relevância da cultura tecelã de Bielândia/TO, quando considerado o movimento de ampliação da História das Mulheres no interior da historiografia brasileira. Com isso, embora esse campo tenha apresentado crescimento significativo nas últimas décadas, tanto no número de pesquisas quanto na densidade dos debates teóricos, ainda persistem limites estruturais que afetam a visibilidade das experiências femininas.

Nesse sentido, conforme Campos (2010) discute, a escassez de publicações frente ao volume de investigações realizadas e a permanência de lacunas regionais revelam a necessidade de resgatar narrativas historicamente silenciadas, como as das mulheres tecelãs do Norte do Brasil. Para Bueno (2005, p. 13) “Tanto os costumes quanto os valores são culturalmente variáveis. Sendo assim não existem padrões válidos pelos quais as práticas e os princípios culturais possam ser julgados.”, dessa forma, ao valorizar esses saberes no Ensino de História, reconhecemos que as práticas artesanais podem ser reinterpretadas como formas de resistência social, tensionando uma tradição historiográfica e pedagógica que, por muito tempo, negligenciou as mulheres, sobretudo em sua relação com o lugar, o trabalho e a produção de conhecimentos históricos.

Oliveira (2021, p. 21) afirma que “as práticas, as atividades de aprender vendo, aprender experimentando, aprender vivenciando, provocam marcas duradouras, transformando o patrimônio cultural em produtor de identidade e de pertencimento.”, nesse contexto, o trabalho das mulheres tecelãs vai além dos afazeres domésticos. Mesmo inseridas no espaço do lar, foram elas que transformaram dons artísticos em estratégias para enfrentar as dificuldades do território, criar seus filhos e contribuir para a renda familiar em Bielândia/TO.

Ao percebermos essas artesãs como sujeitos históricos, estabelece-se uma ponte epistemológica entre os saberes locais femininos, suas práticas materiais e a construção de um Ensino de História comprometido com a valorização das trajetórias historicamente silenciadas. Nesse horizonte, as práticas do tecer o tear, o fio e o gesto repetido, deixam de ser compreendidas apenas como técnicas artesanais e passam a ser interpretadas como formas de produção de sentido histórico, por meio das quais se constroem memórias, identidades e estratégias de sobrevivência.

A arte do tecer, assim concebida, apresenta-se como um arquivo vivo e dinâmico, um patrimônio imaterial cuja força pedagógica e histórica reside no protagonismo dessas mulheres, em suas biografias e em sua agência enquanto sujeitos capazes de contribuir de modo decisivo para a renovação do Ensino de História. Segundo Soares Junior e Batista (2020),

inicialmente, o ofício do ‘tecelão’ era tido como algo doméstico, ou seja, realizado por mulheres. Desde a chegada do ofício tecelão ao Brasil no século XVIII, mulheres de todas as etnias, escravas ou não e pertencentes a diferentes classes sociais, passaram a deter o trabalho de fiar e tecer, não só para si mesmas, ou vestir suas famílias, as produções eram também

direcionadas para a população da província. Esse fato fez com que as mesmas contribuíssem para a manutenção de seus lares e ajudou na geração de riquezas para a região que residiam (Soares Junior, Batista, 2020, p. 07)

Figura 02: Registro fotográfico *in vida* de Dona Luisa Monteiro, tecelã, guardiã da arte do tear em Bielândia/TO, Filadelfia – TO, tecendo tapete em seu tear rústico.



Fonte: Fotografia registrada pela pesquisadora

Dentre as guardiãs que constituem as fontes primárias desta pesquisa e que será desenvolvido na SEÇÃO II, trago em destaque a *Dona Luisa Monteiro*, falecida aos 85 anos durante o período do estudo. Afirmando que sua trajetória era a própria história de Bielândia/TO: moradora anterior à fundação oficial do distrito, teceu até seu último dia, vindo a falecer de infarto fulminante.

Dona Luiza especializava-se na confecção de tapetes em tear vertical, arte que não apenas embelezava espaços, mas que garantiu, por décadas, a sobrevivência de seu núcleo familiar, composto por onze filhos. Sua filha, *Joana*, é uma das herdeiras desse legado, tendo aprendido diretamente com a mãe a linguagem do tear e complementando o saber familiar com o domínio do crochê. A história de Dona Luiza materializa a ideia de que o patrimônio cultural é, antes de tudo, um patrimônio de subsistência e resistência.

Dona Luisa desenvolvia atividades como o tear, o bordado e o crochê, longe de serem meros passatempos, foram historicamente pilares da expressão de identidade e serviu de exemplo para várias mulheres aos quais a mesma influenciou na arte do tecelã. Luisa reunia desde muito cedo, em sua casa, várias mulheres para ensinar e aprender a arte do tear, ensinou a manusear os utensílios e servia como amparo emocional no compartilhar das experiências diárias. Como afirma Lemos (2020),

Além disso, elas se fortalecem psicologicamente no grupo com o apoio de outras mulheres, que entendem as suas dificuldades enquanto mulher, mãe, filha, esposa, tecelã e agricultora entre outros papéis que cada uma exerce ao longo de sua vida. Elas escutam, acolhem e aconselham umas às outras, trocam histórias, experiências de vida e se ajudam mutuamente. (Lemos, 2020, p. 120)

A imagem de Dona Luisa tornou-se uma imersão para a construção de um sentimento de pertencimento das mulheres tecelãs de Bielândia/TO na sabedoria das mãos, foi pilar de sua própria comunidade. O seu trabalho transmitido oralmente para as demais mulheres foi fundamental para que a cultura e a arte do tear se mantesse viva ainda hoje, podendo ser preservado e registrado como forma de evidências tal importância para a cultura local.

A resistência de Dona Luisa pode ser lida como uma sobrevivência a essa imposição de apagamento do patriarcado. Segundo Lemos (2020, p. 219) “Tecendo, fiando e criando as mais belas pinturas no tecido, as tecelãs elaboram o sentido e o significado de tecelã em sua tradição.”, mais que tudo isso, representa um empoderamento feminino ao passo que enquanto seus maridos trabalhavam, elas também assim faziam na arte do tecelã para contribuir no sustento de sua casa. Dessa forma, embora operando em um espaço social marcado pelo patriarcado, sua economia artesanal e a cadeia de transmissão matrilinear subvertem, em certa medida, a dependência econômica total e criam uma esfera de autoridade e saber feminino.

O tear usado por Dona Luisa ao longo do tempo, feito por suas mãos, é mais que uma ferramenta; é um instrumento de inscrição temporal. Lemos (2020), em seus escritos, descreve que cada peça produzida é um palimpsesto que registra não apenas uma técnica, mas um momento de vida, uma necessidade econômica, uma escolha estética influenciada pela disponibilidade de materiais e pelas trocas culturais.

A arte como sustento, realidade vivida pela dona Luiza e outras mulheres tecelãs de Bielândia/TO, revela a dimensão profundamente cultural e política deste patrimônio. O tear, além de ser uma arte de lazer é também uma arte da necessidade de transformar uma prática diária em tradição, o que foi desenvolvido pela Dona Luisa e que confere ao seu ensino um caráter urgente de preservação de meios de existências e práticas regionais que precisam serem valorizadas no ensino de História.

Para Lemos (2020, p. 219) “Tecendo, fiando e criando as mais belas pinturas no tecido, as tecelãs elaboram o sentido e o significado de tecelã em sua tradição.” Assim sendo, a transmissão intergeracional observada de mãe para filha, de sogra para nora configura um sistema educativo não-formal extremamente eficaz. Dessa maneira, ele é baseado na observação, na repetição gestual e na correção presencial, uma pedagogia da prática que escapa aos cânones da educação ocidental formalizada. Incluir esse modelo no debate sobre Ensino de História é reconhecer a multiplicidade de formas de produção e reprodução do saber.

Os saberes e fazeres das guardiãs de Bielândia/TO, expressado pelo conhecimento de como usar a máquina de tear rústico, dos recortes, detalhes, ao combinar cores a partir de referências naturais ou reparar o tear com materiais simples é um patrimônio próprio de cada prática e de cada conhecimento sobre suas experiências. Assim sendo, o ensino de História se efetiva com o contato dos estudantes com a realidade de sua comunidade a partir da tradição dessas mulheres, pois, ao saírem da sala de aula para dialogar com as guardiãs, os estudantes experienciam na prática a crítica ao eurocentrismo, percebendo que a História não está apenas nos livros didáticos que priorizam os grandes centros, mas também no ritmo lento e preciso do tear de Dona Luisa Monteiro.

1.3 História do Ensino de História e Currículo: tecelãs em movimento na educação

O currículo escolar do Estado do Tocantins, por meio das Documento Curricular do Tocantins – DCT, reconhece a importância do patrimônio cultural e das questões de gênero no Ensino de História. Conforme esse documento, na área de Ciências Humanas, conteúdo do HISTÓRIA - 5º ANO - 4º BIMESTRE, traz a seguinte Sugestão Pedagógica “Compreender o Patrimônio Cultural como um bem (ou bens) de natureza material e imaterial considerado importante”, contudo, essa abordagem ocorre de

forma ampla e limitada ao 5º ano, exigindo recortes que considerem as especificidades locais e culturais.

O DCT (2019), no currículo de Ciências Humanas, não faz nenhuma menção as mulheres tecelãs, entretanto, a valorização da cultura é bastante desenvolvida por todo esse documento, frisando a necessidade do resgate dos conhecimentos regionais para o ensino e aprendizagem dos estudantes. Bueno (2005, p. 12) confirma que “O reconhecimento da importância da dimensão cultural para o desenvolvimento humano torna-se a cada dia mais importante.”, diante disso, mesmo com a delimitação do currículo, com implementação da Lei nº 14.986/2024 e suas políticas públicas juntamente com a concordância prevista no DCT, a história, tradição e cultura dessas mulheres tecelãs de Bielândia/TO, os estudantes podem serem impactados com seus trabalhos a partir desta pesquisa que desenvolveu, na SEÇÃO III um material didático que corrobora para que essa valorização seja colocada em prática. No entanto, Giroux (1997) faz uma forte crítica a esse sistema, para ele:

Contra as deficiências teóricas que caracterizam as visões tradicionais do ensino e currículo escolar devem ser desenvolvidas novas teorias da prática educacional. Tais teorias devem iniciar pelo questionamento contínuo e crítico daquilo que é “dado como garantido” no conhecimento e prática escolar. Além disso, deve-se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora basicamente reproduzam a sociedade dominante, também contêm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos ativos e críticos (e não simplesmente trabalhadores). As escolas devem passar a ser vistas como locais tanto instrucionais como culturais. (Giroux, 1997, p. 38)

Segundo Apple (2006, p. 105) “Ao delimitar o papel social básico que o currículo escolar deveria exercer, a questão social e econômica fundamental que preocupava esses primeiros teóricos era a industrialização e a divisão do trabalho que lhe seguia.”, nesse contexto que se insere a educação patrimonial, nas suas múltiplas formas e possibilidades de atender as demandas e necessidades para a aprendizagem dos estudante no que diz respeito aos conhecimentos de história local e/ou regional.²

² de forma simples e objetiva, pode-se dizer que trabalhar o conceito de patrimônio é reconhecer, dentre outras coisas, que para avançar no entendimento não precisamos ir longe. Ao contrário, o que precisamos pode estar bem pertinho de nós, bastando apenas que dediquemos um olhar sensível ao nosso redor e ao que de fato atribuímos valor e, do mesmo modo, o que nos valoriza e dá sentido à nossa vida. É um olhar para dentro: primeiro para dentro de nós, depois para dentro de casa, do jardim, do quintal, do bairro, da cidade e, finalmente, da região e do país”. (IPHAN, 2013)

Apple (2006) explica que tudo aquilo que é reiteradamente ensinado, repetido e naturalizado nos currículos escolares tende a se transformar em evidência histórica, tradição legitimada e norma social. No Ensino de História, esse processo contribuiu para a consolidação de narrativas hegemônicas que invisibilizaram sujeitos, práticas e saberes vinculados às experiências populares e femininas, como ocorre com as mulheres tecelãs de Bielândia/TO, cujos conhecimentos permanecem à margem do ensino formal. Além disso, Libâneo (2013),

A relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar foram reiterados em diversos momentos dos nossos estudos de Didática. Desde o início deste trabalho vimos afirmando que a escola tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens. (Libâneo, 2013, p. 140)

Assim, ao longo do tempo, a repetição de conteúdos centrados em grandes acontecimentos políticos e em personagens masculinos das elites produziu um modelo de ensino que pouco dialoga com a realidade local. Nesse sentido, a ausência das mulheres tecelãs nas aulas de História não é casual, mas resultado de uma tradição historiográfica que naturalizou a exclusão dos saberes artesanais e femininos como não históricos.

É importante ressaltar que para Apple (2006, p. 97) “os interesses sociais e econômicos que serviram como a base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos.”, nesse novo horizonte do currículo, o Ensino de História passa a reconhecer que as experiências das mulheres tecelãs não são marginais, mas centrais para compreender os modos de vida, as formas de trabalho e as estratégias de sobrevivência da comunidade. Incorporar essas trajetórias ao currículo escolar significa romper com uma lógica excludente e afirmar uma história plural, situada e socialmente comprometida. Giroux (1997) explica que,

Se um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação, teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade para realizar tal tarefa. A situação de nossa era não é diferente da situação enfrentada atualmente pelo campo curricular. E esta situação é tão envolvente quanto radical: construir as condições que permitam que a

humanidade busque sua autocompreensão e significado. A nova sociologia do movimento curricular nos fornece diversas possibilidades para o desenvolvimento de formas mais flexíveis e humanas de currículo. (Giroux, 1997, p. 50)

Ao ser incorporado ao currículo, esse patrimônio vivido tensiona modelos rígidos de racionalidade escolar e abre espaço para as tecelãs mais flexíveis, capazes de promover a reflexão crítica, a autocompreensão e a atribuição de sentido histórico pelos próprios estudantes. Assim, o Ensino de História, ao dialogar com saberes comunitários como o das tecelãs, aproxima-se de uma perspectiva emancipatória, na qual o currículo deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a constituir-se como prática humana, formativa e socialmente situada.

No âmbito do “Ensino de História” Fonseca (2003), o currículo organiza e materializa os conhecimentos que serão apropriados pelos estudantes, estruturando conteúdos e práticas por meio das disciplinas escolares. É a partir dessa organização que se constrói o processo de assimilação de saberes e de desenvolvimento de habilidades históricas, o que confere centralidade às escolhas curriculares realizadas.

Segundo Libâneo (2013, p. 54) “o currículo expressa os conteúdos da instrução, nas matérias de cada grau do processo de ensino. Em torno das matérias se desenvolve o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades.”, nesse sentido, ao incluir práticas culturais como a tecelagem artesanal no interior dos conteúdos escolares, o currículo amplia o repertório de conhecimentos historicamente legitimados e favorece a articulação entre saberes escolares e experiências sociais concretas.

Para além dos conteúdos formais ausentes, a exclusão das mulheres tecelãs de Bielândia e de outros sujeitos locais dos materiais didáticos evidencia “o currículo oculto e a natureza do conflito” (Apple, 2006, p. 40), que atua nas entrelinhas da prática escolar. Esse mecanismo sutil, mas potente, naturaliza quais narrativas são válidas e quais devem ser silenciadas, transformando a homogeneização historiográfica não em um mero esquecimento, mas em um ato político de manutenção de poder. Apple (2006) cita que,

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em

áreas de conhecimento. O fato é que essas suposições são obrigatórias para os estudantes, desde que em nenhum momento as suposições são expressas ou questionadas. Pelo próprio fato de serem tácitas, de se fundamentarem não no topo, mas na base de nossa mente, aumenta sua potência como aspectos da hegemonia. (Apple, 2006, p. 132)

A ausência desses grupos específicos no ensino, portanto, não é um acaso ou uma lacuna passiva, é o resultado de um conflito sobre quem detém o direito à memória e à representação, onde o currículo oculto atua para perpetuar visões dominantes do mundo, distanciando-se intencionalmente das realidades e das experiências históricas das comunidades locais.

Conforme Apple (2006, p. 189) dispõe “a área do currículo tem se caracterizado em demasia pela aceitação de posturas que desconsideram a complexidade da pesquisa e não tem realmente mudado suas perspectivas básicas por décadas”, nesse cenário, a simples adição de novos conteúdos, como essas agentes históricas essenciais, corre o risco de ser absorvida por uma lógica superficial, que não altera as estruturas de poder que as silenciaram. Dessa forma, incluir suas trajetórias, técnicas e saberes exige mais que corrigir uma omissão; demanda uma transformação radical nas perspectivas curriculares, para que o reconhecimento de seu papel ativo na construção da memória tocantinense seja parte de uma reavaliação profunda sobre quem produz conhecimento e como ele é valorizado. Freire (1987) cita que,

[...] a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos pólos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação. (Freire, 1987, p. 71)

Com isso, o reconhecimento do tear manual, dos padrões têxteis, das matérias-primas e dos saberes transmitidos oralmente por gerações de mulheres como patrimônio cultural imaterial permite mobilizar conhecimentos que dialogam diretamente com o cotidiano e a realidade local dos estudantes. Assim sendo, fica evidente que essa abordagem se objetiva em efetivar uma aprendizagem histórica crítica e significativa, que vai além das propostas contidas nos livros didáticos convencionais, conectando o passado ao presente vivo da comunidade de Bielândia/TO.

1.4 Uma discussão teórica sobre a memória das mulheres tecelãs de Bielândia, Filadélfia – Tocantins

A discussão sobre a memória das mulheres tecelãs de Bielândia, no município de Filadélfia, Tocantins, exige, antes de tudo, o reconhecimento da memória como uma categoria histórica fundamental, dotada de densidade social, cultural e pedagógica, ao passo que esta pesquisa busca antes de tudo, teorizar e discutir esse conceito. Nesse sentido, a “memória” (Halbwachs, 2006) não pode ser compreendida apenas como recordação individual, mas como construção social permeada por relações de pertencimento, identidade e transmissão cultural.

Maurice Halbwachs (2006) fornece o arcabouço teórico central para essa compreensão ao afirmar que toda memória individual se estrutura a partir de quadros sociais de memória, isto é, de referenciais coletivos que orientam aquilo que é lembrado, esquecido ou ressignificado. As narrativas das mulheres tecelãs de Bielândia/TO inscrevem-se nesse processo, pois suas lembranças do fazer artesanal, da aprendizagem do tear e da transmissão de saberes são atravessadas pela vida comunitária, pelas relações familiares e pelas experiências históricas compartilhadas no território. Ainda segundo Halbwachs (2006),

talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo (Halbwachs, 2006, p. 41).

A memória, portanto, é essencialmente coletiva e social. Sob essa perspectiva, a memória das mulheres tecelãs não podem ser isoladas de sua condição social e histórica, tampouco dissociada das práticas culturais que dão sentido às suas experiências. Halbwachs (2006) enfatiza que a memória coletiva se constitui no interior dos grupos sociais e se atualiza conforme as necessidades do presente. Para ele,

A memória coletiva se distingue da história sob pelo menos dois aspectos. Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (Halbwachs, 2006, p. 102).

Nesse sentido, quando essas mulheres narram seus percursos, elas não apenas evocam o passado, mas reinterpretam suas trajetórias à luz das demandas atuais, como a valorização do patrimônio cultural, o reconhecimento do trabalho feminino e a inserção desses saberes no campo educacional. Trata-se, portanto, de uma memória viva, dinâmica e profundamente ligada à identidade coletiva da comunidade de Bielândia/TO.

Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Jacques Le Goff (1990), para quem a memória é um elemento essencial na constituição da História, funcionando como um espaço de disputa simbólica e política. Conforme enfatiza Le Goff (1990),

O conceito de memória é crucial. Embora o presente ensaio seja exclusivamente dedicado à memória tal como ela surge nas ciências humanas (fundamentalmente na história e na antropologia), e se ocupe mais da memória coletiva que das memórias individuais, é importante descrever sumariamente a nebulosa memória no campo científico global. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (Le Goff, 1990, p. 366).

Ao discutir a relação entre memória e história, Le Goff destaca que nem toda memória é automaticamente incorporada ao conhecimento histórico legitimado, pois existem processos de seleção, silenciamento e hierarquização dos relatos. Nesse sentido, a memória das mulheres tecelãs historicamente foi marginalizada, uma vez que os saberes artesanais femininos raramente ocuparam lugar de destaque nas narrativas históricas oficiais. Recuperar essas memórias significa, portanto, tensionar os limites da historiografia tradicional e ampliar o campo de visibilidade de sujeitos historicamente subalternizados.

A articulação entre memória e patrimônio cultural torna-se, assim, fundamental para compreender o papel das tecelãs de Bielândia/TO como guardiãs de saberes históricos. Le Goff (1990, p. 462) ressalta que a memória se materializa em objetos, práticas e símbolos, funcionando como um elo entre passado e presente. "A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos". O tear, os fios, os padrões de tecido e os modos de fazer constituem verdadeiros documentos históricos, portadores de significados que extrapolam sua materialidade. Esses elementos configuram um patrimônio cultural

imaterial que, ao ser transmitido entre gerações, reafirma identidades, valores e pertencimentos comunitários.

Ao incorporar tais registros no campo da História e do Ensino de História, amplia-se o repertório de fontes e narrativas disponíveis para a construção do conhecimento histórico escolar. Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 31) enfatiza que o ensino de História deve partir da problematização da realidade vivida, valorizando experiências locais e saberes comunitários, segundo ela "Em outras palavras, educação, memória e cultura se determinam, complementam-se, uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra". Nesse sentido, as memórias das mulheres tecelãs constituem um potente recurso didático, pois permitem aos estudantes compreender a História como algo próximo, vivido e construído por sujeitos concretos. A prática docente, ao dialogar com essas memórias, rompe com modelos tradicionais e eurocêntricos de ensino, favorecendo uma abordagem crítica e contextualizada.

Fonseca (2003) também destaca a importância da articulação entre teoria e prática no ensino de História, ressaltando que o trabalho pedagógico deve promover a reflexão histórica a partir de experiências significativas. Para ela,

Uma pedagogia da memória pressupõe ainda uma pedagogia do sujeito, o que, em termos didáticos, se traduz na adoção de estratégias implicativas inerentes a qualquer aprendizagem que se pretenda ativa. Numa pedagogia que tenha em conta a pluralidade de tempos e culturas, ocupam lugar privilegiado os estudos de história local (Fonseca, 2003, p. 157).

Seguindo sua teoria, as narrativas das tecelãs, ao serem incorporadas às práticas escolares, possibilitam a construção de aprendizagens que valorizam o território, a cultura local e a diversidade de sujeitos históricos. Essa abordagem contribui para a formação de uma consciência histórica crítica, capaz de reconhecer diferentes temporalidades e perspectivas.

A teoria da "consciência histórica" desenvolvida por Jörn Rüsen, apresentada por Schmidt e Martins (2016), oferece um aporte teórico essencial para compreender o potencial formativo dessas memórias. Para Rüsen, a consciência histórica é a capacidade de atribuir sentido ao tempo, articulando passado, presente e futuro. Em conformidade com essa discussão, Schmidt e Martins (2016) cita que,

A memória histórica orienta a perspectiva temporal, na qual o passado aparece como história plena de sentido e significado para o presente, sempre seguindo um sistema de coordenadas políticas (entre outras coisas), correspondente às vontades do poder, com as quais os sujeitos que rememoram organizam sua vida na prática (Schmidt; Martins, 2016, p. 70).

Refletindo por essa lógica, as memórias das mulheres tecelãs, ao narrarem continuidades e rupturas em suas práticas, permitem aos sujeitos compreenderem os processos históricos como construções humanas situadas. Dessa forma, o ensino de História que dialoga com essas narrativas contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica orientadora da ação social e da construção crítica dos estudantes e, por resultado, refletindo na própria sociedade. Além disso, Rüsen destaca que a narrativa histórica é um elemento central na construção do sentido histórico, ao passo que

é indiscutível que a construção estética de sentido pela consciência histórica, representa uma atividade da imaginação, na qual os conteúdos experienciais da memória se carregam de significados históricos, isto é, se convertem em portadores de um transcurso temporal que, enquanto 'história', faz com que a práxis vital cotidiana seja interpretável (Schmidt; Martins, 2016, p. 68).

As histórias de vida das tecelãs, organizadas em narrativas orais, configuram-se como formas legítimas de conhecimento histórico, capazes de articular experiência, interpretação e orientação temporal. Ao serem trabalhadas pedagogicamente, essas narrativas desafiam concepções tradicionais de fonte histórica e ampliam o campo epistemológico da História ensinada.

Nesse contexto, a memória coletiva das mulheres tecelãs de Bielândia/TO pode ser compreendida como um espaço privilegiado de articulação entre História, cultura e educação. Halbwachs (2006) reforça que a memória coletiva não é um simples acúmulo de lembranças, mas um sistema organizado de significados compartilhados. Ao transmitir o saber do tear, essas mulheres não ensinam apenas uma técnica, mas comunicam valores, histórias e modos de vida que estruturam a identidade comunitária.

Já Le Goff (1990) alerta que o esquecimento também é parte constitutiva da memória, o que torna urgente o registro e a valorização dessas narrativas antes que se percam, segundo ele:

Ainda é mais evidente que as perturbações da memória, que, ao lado da amnésia, se podem manifestar também no nível da linguagem na afasia,

devem em numerosos casos esclarecer-se se também à luz das ciências sociais. Por outro lado, num nível metafórico, mas significativo, a amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva (Le Goff, 1990, p. 367).

Nesse sentido, a pesquisa histórica e educacional assume um papel político, ao contribuir para a preservação de memórias que foram historicamente invisibilizadas. A escuta atenta das tecelãs, portanto, não é apenas um procedimento metodológico, mas um ato de reconhecimento e valorização cultural.

A dimensão visual dessas memórias, conforme problematizada por Kossoy (2012), reforça a necessidade de um olhar crítico sobre os registros históricos. Fotografias e imagens do processo de tecelagem não devem ser tomadas como reflexos neutros da realidade, mas como construções carregadas de intencionalidades e significados. No ensino de História, o trabalho com essas imagens permite desenvolver habilidades de leitura crítica de fontes, ampliando a compreensão dos estudantes sobre os processos de produção do conhecimento histórico.

Ao articular memória, imagem e narrativa, o ensino de História se aproxima das experiências concretas das comunidades, conforme propõe Fonseca (2003). Essa aproximação fortalece o vínculo entre escola e comunidade, promovendo uma educação histórica comprometida com a realidade social dos sujeitos. No caso de Bielândia, a valorização das tecelãs como produtoras de saber histórico contribui para o reconhecimento do papel das mulheres na construção da “História local” (Fonseca, 2003)

A perspectiva de Rüsen, conforme apresentada por Schmidt e Martins (2016), também enfatiza que o ensino de História deve contribuir para a formação ética e cidadã. Com isso, as memórias das tecelãs, ao evidenciarem práticas de solidariedade, resistência e transmissão cultural, oferecem referenciais éticos importantes para a formação dos estudantes. Essas narrativas permitem refletir sobre o valor do trabalho coletivo, da preservação cultural e do respeito às diferenças. Schmidt e Martins (2016) defende que,

A cultura histórica é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para a ação e uma auto-compreensão de si mesmo (Schmidt; Martins, 2016, p. 64).

Desse modo, a memória das mulheres tecelãs de Bielândia/TO configura-se como um campo fértil para a articulação entre História, memória e ensino. Ao serem reconhecidas como sujeitos históricos, essas mulheres rompem com silêncios impostos por narrativas hegemônicas e afirmam suas contribuições para a cultura e a educação. Essa abordagem dialoga diretamente com os pressupostos teóricos de Halbwachs (2006), que questiona a própria noção de "memória histórica":

Também se concebe como a memória coletiva não se confunde com a história, como essa expressão 'memória histórica' é quase absurda, pois associa dois conceitos que se excluem — uma vez que a história não resulta de uma construção cristalizada por um grupo estabelecido para se defender da erosão permanente da mudança e a memória não postula a mudança das perspectivas e seu relativismo recíproco? (Halbwachs, 2006, p. 14).

Consolidando uma perspectiva interdisciplinar e crítica, relacionando as memórias dessas mulheres, seu cotidiano, seus saberes e fazeres com o ensino, escola e com as aulas de História. Essa quebra com o elo da história dos heróis e do patriarcado possibilita visibilidade e autonomia para a imagens dessas mulheres em um espaço “escola” que foi por tantos anos/séculos dominado pelos saberes dos homens e colocaram eles em uma posição de privilégio e conforto, enquanto silenciavam as mulheres, por isso precisa se frisar a Lei nº 14.986/2024 como marco de uma luta que não parou, mas que é vivia a cada dia nas escolas, quebrando de fato com esse elo da escola ser um local de privilégio do gênero masculino.

Por fim, o ensino de História, ao incorporar essas memórias, contribui para a construção de uma consciência histórica sensível às vozes femininas, às culturas locais e às múltiplas formas de produzir e transmitir saberes históricos. Segundo Le Goff (1990, p. 410) "Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder" (, e sua apropriação crítica pela educação é um ato político. Assim, a discussão teórica apresentada neste item reafirma a centralidade da memória das tecelãs de Bielândia/TO como elemento estruturante para a pesquisa histórica e para a prática pedagógica no ensino de História.

SEÇÃO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA, O PATRIMÔNIO CULTURAL E A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES TECELÃS DE BIELÂNDIA, FILADELFIA – TO POR MEIO DAS FOTOGRAFIAS

Este capítulo propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre as intersecções entre o Ensino de História, a Educação Patrimonial e as fotografias, tomando como objeto empírico as mulheres tecelãs da comunidade de Bielândia, no Tocantins, no contexto da recém-promulgada Lei nº 14.986/2024. Com isso, partindo do pressuposto de que a prática pedagógica em História pode e deve ser radicalmente transformada ao incorporar os registros fotográficos que documentam a vida, as ferramentas, o trabalho e o saber dessas guardiãs, pois tal incorporação configura-se como uma estratégia concreta para a implementação da lei, que exige a inclusão da história das mulheres nos currículos escolares.

O foco nas mulheres tecelãs de Bielândia/TO não é aleatório: ele intenciona deslocar o eixo narrativo da história regional para as experiências cotidianas lideradas por mulheres, oferecendo um conteúdo substantivo e localizado para atender ao mandamento legal que busca corrigir a histórica invisibilização feminina nos currículos, substituindo-a por protagonismo documentado. Assim, “segundo Rachel Soihet, as mulheres tornaram-se, gradativamente, um grupo identificável, trazendo para o seio das Ciências Humanas e para o campo da História uma demanda cada vez maior de informações sobre o mundo e as lutas das mulheres.” (Campos, 2010, p. 23)

O alicerce desta análise se concentra no conceito ampliado de patrimônio cultural, que transcende a noção de monumentos estáticos e junto com o ensino de História estabelece relação diretamente com a Lei nº 14.986/2024, dando novos contornos a essa fundamentação, pois ao exigir a inclusão da história das mulheres, valida o patrimônio imaterial, como a arte do tear transmitida geracionalmente em Bielândia/TO, como um campo fértil e legítimo para a construção desse conteúdo histórico feminino. Assim, fortalecendo a compreensão desse “fazer histórico” (Fonseca, 2003) materializado como um patrimônio curricular obrigatório.

A fotografia e a imagem proposta pelos autores: Kossoy (2012), Bittencourt (2008), Burke (2004) e Halbwachs (2006) por seu duplo caráter, agora será discutida e aprofundada em relacionamento com as mulheres tecelãs, potencializado pela lei.

Como documento, congela um instante da prática cultural feminina, criando fontes primárias visuais para a história das mulheres que a legislação demanda ensinar. Assim, imagens e fotografias são, além de fontes, como ferramenta pedagógica e servem como um mediador visual acessível para conectar o estudante com as suas realidades locais.

A pesquisa opera, assim, com uma metodologia visual participativa que se alinha ao espírito ativo e investigativo. Com isso, para além de analisar imagens e fotografias como fontes, propõe que a própria produção de imagens durante as entrevistas seja parte do processo educativo de descoberta e valorização da história das mulheres de sua comunidade ao relacionar com a vivência dos estudantes. Este ato de fotografar e registrar imagens, torna-se um exercício de cidadania educacional, onde os estudantes se engajam ativamente na construção do currículo que a legislação determina. Segundo Kossoy (2012),

As informações do signo escrito devem ser continuamente utilizadas na compreensão da cena passada através de imagens que registram aspectos selecionados do real. Há de recuperar pacientemente particularidades daquele momento histórico retratado, pois uma imagem histórica não se basta em si mesma. (Kossoy, 2012, p. 129)

Para Kossoy (2012, p. 143) “A fotografia é, ao mesmo tempo, uma forma de expressão e um meio de informação e comunicação a partir do real e, portanto, um documento da vida histórica.”, nesse processo, a imagem fotográfica permite acessar dimensões do saber que escapam ao relato oral puro e que são essenciais para uma história das mulheres rica e complexa. A memória gestual, a materialidade do processo tudo isso capturado pela câmera, constitui um inventário visual necessário para preencher com concretude a exigência legal, mostrando *como* as mulheres fizeram e fazem história, para além de simplesmente *dizer* que elas a fizeram.

2.1 Patrimônio Cultural das mulheres tecelãs de Bielândia/TO: valorizando suas artes

A disciplina de História e o patrimônio cultural estão intrinsecamente ligados no estudo das mulheres tecelãs de Bielândia/TO, uma vez que a compreensão histórica desta comunidade se fundamenta na interpretação do seu patrimônio cultural

imaterial, que “inclusive propondo que o patrimônio cultural seja utilizado como documento, que sejam explorados os lugares de memória (individual e coletivo) e ocorra a valorização do patrimônio sociocultural e da diversidade cultural.” (Oliveira, 2021, p. 22)

Essa relação manifesta-se, especificamente, através do próprio saber-fazer têxtil como fonte primária de pesquisa histórica. Nesse viés, o tear manual, os fios de algodão e buriti, os gestos técnicos e os padrões ornamentais não são apenas evidências materiais, mas o cerne de uma concepção patrimonial que valoriza os saberes encarnados. Segundo Oliveira (2021, p. 24) “Tratar o patrimônio hoje, na sua materialidade ou imaterialidade, é assumir algumas dessas concepções como orientadores da discussão”, com isso, o patrimônio vivo da tecelagem de Biêlandia orienta a discussão para além da reconstrução socioeconômica, posicionando as mulheres como sujeitos centrais na preservação de uma memória coletiva que se renova. Dessa forma, a conservação deixa de ser um ato de simples registro e torna-se um reconhecimento ativo do papel das mulheres como agentes econômicos e transmissoras culturais, garantindo que suas experiências sejam perpetuadas como legado histórico tanto tangível quanto conceitual. Conforme indica Oliveira (2021),

As propostas curriculares dos estados brasileiros ou dos municípios configuram-se em um elemento importante para reflexões acerca da questão da utilização do patrimônio cultural como componente a ser usado na relação ensino-aprendizagem, e, portanto, passível (e necessária, no momento da escolha pelos professores), por exemplo, de estar presente nos livros didáticos de História a serem usados nas escolas estaduais e municipais brasileiras. (Oliveira, 2021, p. 21)

A investigação histórica do patrimônio têxtil de Bielândia/TO permite o acesso a uma memória que resiste à escrita formal, mas que precisa encontrar canais de transmissão institucional a exemplo da escola. Como aponta Oliveira (2021), as propostas curriculares locais são elementos fundamentais para operacionalizar o uso do patrimônio cultural na aprendizagem, devendo, por exemplo, orientar sua presença nos materiais didáticos. Assim sendo, os tapetes e redes produzidos pelas tecelãs, mais do que documentos tridimensionais a serem decifrados por especialistas, configuram-se como componentes curriculares potenciais.

Para que suas narrativas materiais sobre relações com o cerrado e ciclos econômicos familiares sejam acessíveis nas escolas, é necessário que essa memória encarnada seja traduzida e integrada às diretrizes pedagógicas oficiais. Dessa forma,

Bueno (2005), em seus escritos, trabalha a questão do reconhecimento do produto artesanal como fonte histórica e cultural. Para ele, “cada cultura representa um conjunto de valores único e insubstituível já que as tradições e as formas de expressão de cada povo constituem sua maneira mais acabada de estar presente no mundo.” (Bueno, 2005, p. 18)

Seguindo este diapasão, por meio da educação patrimonial, o ensino de História pode promover uma consciência crítica sobre este patrimônio específico, conscientizando os estudante sobre a importância de preservar a arte tecelã não como mero folclore, mas como parte integrante da identidade histórica e cultural da região, protagonizada por mulheres. Dessa maneira, este processo educacional deve evidenciar como a preservação deste patrimônio é, na verdade, a preservação de um canal histórico de agência feminina, um meio pelo qual gerações de mulheres afirmaram sua capacidade produtiva, sustentaram suas famílias e inscreveram sua presença na memória da comunidade. De acordo com Oliveira (2021),

O patrimônio, em sua materialidade, não pode ser visto somente e simplesmente como produção artística e intelectual sem ligação alguma com toda uma produção cultural comum à sociedade em que está inserido, não pode ser visto somente e simplesmente como características de genialidade e criatividade de poucos, mas como produção cultural baseada no conhecimento acumulado, transmitido e mesmo transformado pelas diversas gerações. (Oliveira, 2021, p. 24)

Ainda através do desenvolvimento de uma identidade histórica, a exploração do patrimônio cultural da tecelagem na sala de aula contribui para a formação de um pertencimento que vai além do reconhecimento formal. Como destaca Oliveira (2021), o patrimônio imaterial, enquanto prática vivida e modo de vida, constitui um conhecimento comum tanto para quem o produz quanto para quem o consome socialmente. Assim, ao investigar técnicas, nomes de artesãs e a economia local, os estudantes não apenas reforçam seu vínculo com a comunidade, mas se inserem na própria dinâmica social de um saber coletivo.

O patrimônio cultural das tecelãs de Bielândia desafia as definições convencionais por ser um patrimônio de processo e de conhecimento, mais do que de objeto estático. Seu valor principal reside no domínio de uma técnica transmitida oral e corporalmente, na compreensão ecológica das matérias-primas e na capacidade de transformação estética. Oliveira, 2021, p. 31) enfatiza que “o uso desse patrimônio também não deve servir somente para ilustrar os conteúdos apresentados nas aulas

das diversas disciplinas, ele precisa ser problematizado e ter significado para os educandos.”, assim, valorizar suas artes significa, portanto, valorizar um sistema cognitivo e prático completo, uma tecnologia social que organiza tempo, espaço, relações sociais e expressão simbólica de maneira singular e historicamente enraizada.

Essa valorização exige um deslocamento epistemológico no tratamento do patrimônio e, por isso, é necessário passar de uma visão museológica, que poderia isolar um tapete como peça exemplar, para uma visão dinâmica que entende o patrimônio como o ciclo completo: do reciclar os panos para corte e da escolha do algodão, ao fiar, tingir, tecer e comercializar. Só assim se compreende a dimensão histórica total deste fazer, que é também um modo de vida e uma forma de interação com o território do Tocantins. Pois, conforme Manique e Proença (1994):

Mas defender o patrimônio é, antes de mais, conhecê-lo. E conhecer o patrimônio implica conhecer o percurso histórico em que ele se enquadra e fora do qual perde todo o significado. Se a História serve, fundamentalmente, para compreender e viver o presente, se a observação do passado permite encontrar formas *correctas* de nos movimentarmos no espaço e no tempo em que vivemos, não há dúvidas de que as realidades patrimoniais são instrumentos preciosos para o estabelecimento de “diálogo” com o passado (Manique; Proença, 1994, p. 55).

Ao pensar o “ensino de História” (Bittencourt, 2008) fazendo com que os estudantes realizem uma leitura do mundo onde vivem, a partir do patrimônio cultural produzido por mulheres da sua comunidade fará com que estes se sintam pertencentes a essa história, da memória coletiva, da construção da sua identidade nacional e multicultural. No entanto, a integração do patrimônio cultural feminino no ensino de história enfrenta vários desafios, como resistência à mudança curricular e falta de materiais didáticos adequados. Assim, o avanço da pesquisa histórica e o aumento da conscientização sobre a importância da igualdade de gênero abrem perspectivas promissoras para o futuro. Conforme Szlachta e Pessoa (2025),

o ensino de História deve preparar os alunos para ação no presente, ampliando suas competências históricas e através da empatia histórica que conecta o Eu com o Outro, entender o passado a partir da construção de sentido na relação do passado com o presente, e conseqüentemente com os projetos humanos sobre o futuro. (Szlachta; Pessoa, 2025, p. 260)

Em suma, a valorização do patrimônio cultural feminino no ensino de história é uma iniciativa vital para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de sua diversidade histórica. O patrimônio cultural feminino refere-se ao conjunto de manifestações culturais, tradições, práticas e obras que destacam o papel e a contribuição das mulheres ao longo da história. Esse patrimônio é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais, bem como para a construção de uma narrativa histórica mais inclusiva.

Historicamente, as contribuições femininas foram frequentemente negligenciadas ou subestimadas nos registros históricos. O reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural feminino são essenciais para reverter a exclusão de mulheres da narrativa histórica principal, destacando figuras femininas e suas contribuições, promover a igualdade de gênero, fomentar uma visão mais equitativa da história, valorizando igualmente as experiências de homens e mulheres. Incentivar uma abordagem crítica ao ensino de história, desafiando visões tradicionais e ampliando a compreensão de eventos históricos. Segundo Bonanchea (2016),

Recuperar la memoria de las mujeres nos permite conocer una historia de desigualdad, de imposición de cánones patriarcales y de roles de género que, perpetuados durante siglos, nos llevan a un presente en el que aún permanecen sedimentos de discriminación que en ocasiones se manifiestan en la violencia contra las mujeres. [...] Y dentro de esos instrumentos, la cultura tiene también su pequeña parcela: la de realizar actividades que fomenten la igualdad y la equidad de género al desarrollar proyectos que permitan dar visibilidad a las mujeres en la historia, las artes o la literatura. (Bonanchea, 2016, p. 7, 8)

A partir do texto de Bonanchea (2016), enfatiza-se a importância de problematizar a história das mulheres e suas memórias relacionando com a cultura produzida por elas. Com isso, trazendo uma abordagem com ações didáticas, aulas oficinas, com intuito de unir a preparação voltada para a prática da docência com base nos parâmetros da educação histórica e da didática da história, “É importante ressaltar que as abordagens sobre a história das mulheres se circunscrevem numa perspectiva historiográfica pautada na História Cultural, em que as representações, as narrativas femininas, as ações em espaços públicos foram inseridas nas discussões históricas” (Zarbato, 2021, p.698).

Interessa saber que sua proposta em construir aulas oficinas didáticas com enfoque no patrimônio feminino se deu pela percepção de que ensinamos história e memória a partir do modelo masculino. A metodologia usada se deu em dois

momentos, sendo na sala de aula na escola, com uso de materiais históricos, para a pesquisa com os estudantes e em outro, em que realizamos a saída de campo, com roteiros previamente combinados em sala de aula.

No processo de execução das atividades foram construídos planejamentos contendo as informações sobre o andamento das atividades, as dificuldades, as formas de abordagem teórica, a metodologia na execução das atividades, os processos avaliativos. Além disso foi possível dialogar sobre as possibilidades de ensino histórico, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Finalizando seu artigo após apresentar toda a execução das oficinas, sua metodologia e práticas e abordagens teóricas a autora ressalta que ao longo do trabalho buscou refletir sobre as práticas propostas com os/as estudantes, ainda em formação, no âmbito da didática da história, fundamentando as análises sobre museus, mulheres e patrimônios, em que as identidades de gênero e sobre a valorização do saber-fazer feminino podem ser compreendidas a partir de objetos, coleções, edificações históricas, visitas a museus, sendo, além disso, um dos desafios no ensino.

Assim, segundo descrito Carvalho e Meneguello (2020, p. 26) o patrimônio acaba por se fazer mediador entre memória e história, como também um grande objeto para a discussão do passado, do presente e futuro. Mesmo com diferenças em sua definição e em pesquisas, esses bens culturais são postos como mobilizadores para nossa compreensão de diferentes espaços/tempos. Oliveira (2021) frisa que,

a importância do patrimônio cultural, para os alunos e para uma determinada comunidade da qual esses façam parte, podem despertar neles, desde cedo, uma vontade, até mesmo uma obrigatoriedade de preservação/conservação daquele patrimônio anteriormente significado como algo a ser mantido para as futuras gerações. (Oliveira, 2021, p. 33)

Entendemos assim, na visão de Peregrino (2012, p. 5), que o mundo que habitamos é resultado de ações do passado, e entender ainda que a dimensão da discussão do patrimônio, podemos observar não só suas concepções, mas também, sua presença na construção de uma memória coletiva. Essa herança cultural, passada

de uma geração à outra, é o que se pode entender como patrimônio cultural, moldando identidades e coletivamente preservam e dão continuidade.

Vemos assim que os patrimônios histórico-culturais são elementos essenciais para a compreensão da identidade de uma sociedade. Eles consistem em bens materiais e imateriais que possuem valor histórico, artístico, arquitetônico e cultural, e que são transmitidos de geração em geração. O patrimônio cultural dialoga com a representatividade feminina através da concepção deste patrimônio e está sendo inserido no currículo do Ensino de História. Conforme Rüsen (2014),

Nesse sentido, a cultura histórica não é mais do que a consciência histórica no nexos prático da vida. Com este termo, condicionalidades, funções objetivas e, com elas, práticas da vida social são adicionadas aos elementos subjetivos da consciência no campo de visão da didática da história (Rüsen, 2014, p. 130).

O Ensino de História desempenha um papel crucial na conscientização sobre a importância de uma história cultural inclusiva, trazendo uma reflexão sobre os espaços de memória e de identidade. Dessa maneira, compreende-se que o patrimônio cultural pode ampliar a aprendizagem histórica, principalmente em relação às mulheres, e contribuir com a superação do silenciamento em relação à contribuição feminina em diferentes espaços. Assim, a representação cultural das mulheres em espaços culturais, históricos permite que as pessoas reconheçam o saber/fazer feminino como integrado às ações na sociedade, pois para Horta, Grunberg e Monteiro (1999),

[...] apropriação pelas comunidades do seu patrimônio [é um dos] fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6).

O patrimônio cultural atrelado a história das mulheres, como fontes da pesquisa são juntos o definidor da identidade individual e coletiva, definidores das relações de pertencimento, constituintes da história de uma sociedade. Suas obras e manifestações culturais são marcas do passado, impressões de vida, de sobrevivência, de laços emocionais. São juntos capazes de ir além do ensino-aprendizagem de História, mas ensino-aprendizagem de valor a alma feminina.

A palavra patrimônio nos remete a ideia de bens, objetos valiosos, memórias e heranças, entre outras coisas. E, ao recorrer ao dicionário, percebe-se que a origem

da palavra é relacionada à herança paterna (“patri” que significa “pai” e “monium” que exprime a ideia de “recebido” ou “herança”), entendido, portanto, como um conjunto de bens deixados pelos antepassados, tanto representados pelo material quanto por aqueles não materializados (Peregrino, 2012, p. 4).

Assim, a partir dos termos cultura e patrimônio, formando patrimônio cultural se compreende uma das múltiplas concepções de patrimônio. Assim, o patrimônio acaba por se fazer mediador entre a Memória e a História, como também um grande objeto para a discussão do passado, do presente e do futuro (Bueno; Urban, 2023, p. 238). Adentrando mais além desses termos, iremos para o significado de Educação Patrimonial, que pode ser compreendida como uma metodologia que busca envolver práticas com os patrimônios, a fim de perceber, conhecer, se apropriar, compreender, reconhecer, valorizar e proteger os mais diversos bens presentes nas sociedades (Figueira; Miranda, 2012, p. 81).

A partir da publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) foi um pontapé para a definição desse conceito centrado no patrimônio cultural passando a ser compreendida como uma metodologia que busca envolver práticas com os patrimônios, a fim de perceber, conhecer, se apropriar, compreender, reconhecer, valorizar e proteger os mais diversos bens presentes nas sociedades (Figueira; Miranda, 2012, p. 81). Nesse contexto, Bueno e Urban (2023) entende-se que,

as pesquisas fundamentadas na Educação Histórica levantam novos olhares para a disciplina escolar, ao passo que busca estabelecer novas fronteiras entre a ciência da História e as ciências da Educação, possibilitando práticas educativas que sejam mais do que a simples oratória de professores ou delimitações já estabelecidas por currículos ou livros didáticos (Bueno; Urban, 2023, p. 240)

Ao apresentar e analisar uma “Matriz da aula Aula-Histórica” elaborada por Schmidt (2020, p.135), onde observa-se elementos que compõe a metodologia da Educação Histórica, nesta o patrimônio é apresentado como elemento da vida prática. Nessa perspectiva de ensino/aprendizagem, é a partir das fontes (primárias e secundárias) selecionadas pelos professores, que as crianças e estudantes irão problematizar e interpretar esses vestígios, desenvolvendo sentido para aquilo que é questionado (Schmidt, 2020, p. 139).

Com relação ao que se tem disponível nos livros didáticos acerca do aprendizado de História a partir das fontes patrimoniais o artigo se apropria da fala de Oliveira, quando este afirma que o livro didático de História pode auxiliar no aprendizado e elabora possíveis abordagens do patrimônio em diferentes níveis de ensino e faixa etária. Reforça ainda a necessidade de explorar as potencialidades do patrimônio e, novamente, “não o usar somente como meras ilustrações, é preciso construir questionamentos corretos que propiciem reflexões” (Oliveira, 2022, p. 32).

Ainda buscando o entendimento e a relação entre ensino e aprendizagem com o patrimônio cultural o artigo fecha essa ideia com o pensamento de que o patrimônio cultural visto dessa maneira para o ensino de História, assumimos o patrimônio como fonte histórica, partindo do princípio de que esses vestígios são fundamentais para quem aprende ou ensina História.

Numa breve análise de documentos oficiais para o ensino de História, concluindo que dentre os documentos analisados existe a presença do patrimônio cultural, porém com posicionamentos diferenciados, apresentando uma metodologia rasa, apresenta-se no currículo como fonte e como objeto de conhecimento. Afirma que é necessário o reconhecimento do patrimônio cultural como elemento do meio que estamos inseridos, entendendo também os processos históricos de produção e reconhecimento desses bens.

Concluindo o artigo, o autor afirma que o patrimônio cultural também é composto por práticas, saberes, formas de expressão, crenças, técnicas e celebrações. Tudo que colabora na construção de uma identidade cultural.

Reforça-se a importância de lembrar que hoje compreendemos como patrimônio de uma sociedade não somente bens materiais, mas também práticas, saberes, formas de expressão ou tudo aquilo que podemos entender que compõem a identidade cultural de uma comunidade e/ou sociedade (Melo, 2019, p. 67).

Essa afirmação colabora com o entendimento proposto pela pesquisa de mestrado em questão, por se referir aos saberes e fazeres femininos que preservam sua cultura e identidade através de trabalhos manuais, que estes possam ser reconhecidos como fonte de ensino e aprendizagem da história local dentro do currículo do Ensino de História.

2.2 Discutindo as fotografias das tecelãs de Bielândia/TO e suas artes

A análise das fotografias que documentam as tecelãs de Bielândia/TO e sua produção artesanal insere-se na perspectiva pedagógica defendida por Bittencourt (2008), para quem é fundamental identificar e produzir documentos diversos no estudo do meio, tais como "registro de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos ou ilustrações de aspectos que chamaram mais a atenção" (Bittencourt, 2008, p. 280). Dessa maneira, as imagens das artesãs transcendem a função de ilustração, constituindo-se em fontes primárias geradas pela própria atividade investigativa, que permitem capturar e problematizar aspectos singulares da cultura material e imaterial local.

Do ponto de vista da História da Tecnologia, a fotografia configura-se como uma invenção seminal do século XIX, cujo desenvolvimento está intrinsecamente ligado ao espírito científico da Revolução Industrial. Kossoy (2012, p. 27) argumenta que a fotografia surgiu naquele contexto de transformação como uma "possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística". Portanto, utilizá-la para documentar o trabalho das tecelãs significa empregar um instrumento nascido da modernidade para registrar saberes frequentemente associados à tradição, criando um diálogo temporal rico e complexo.

Contudo, a análise histórica dessas imagens exige superar uma compreensão ingênua de sua natureza. Bittencourt (2008, p. 366) alerta que "um primeiro problema com que os historiadores se defrontam na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real", sendo crucial compreender que ela é, antes, uma representação. Cada fotografia das tecelãs é um recorte seletivo, uma interpretação visual que congela um instante específico, excluindo infinitas outras possibilidades de enquadramento e momento. Conforme enfatiza Bittencourt (2008),

a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que a fotografia é uma representação do real. (Bittencourt, 2008, p. 366)

Essa construção da imagem é potencializada pelo que Burke (2004), referindo-se a Roland Barthes, denomina "efeito de realidade". O autor explica que,

especialmente quando ampliadas, "o espectador pode experimentar uma vivida sensação de que ele/ela poderia entrar na fotografia e caminhar por aquelas ruas" (Burke, 2004, p. 26). Nas fotografias de Bielândia, esse efeito pode criar uma ilusão de acesso direto e não mediado ao cotidiano das artesãs, obscurecendo as decisões técnicas e estéticas que moldaram a cena.

A própria estética das imagens carrega significados culturais profundos. Burke (2004, p. 27) observa, citando Sarah Graham-Brown, que "uma fotografia em sépia suave pode produzir uma calma aura de 'passado', ao passo que uma imagem em preto e branco pode 'transmitir um sentido de dura realidade'". A escolha entre colorido, preto e branco ou sépia nas fotografias das tecelãs não é neutra; ela constrói narrativas visuais específicas, podendo ora enfatizar uma suposta autenticidade atemporal, ora destacar as texturas e o labor contido nos gestos do tear. Burke (2004) enfatiza que,

As primeiras fotografias de cidades mostram com frequência ruas implausivelmente desertas, para evitar os borrões nas imagens causados pelo movimento rápido, ou representam pessoas em poses estereotipadas, como se os fotógrafos tivessem sido inspirados por pintores antigos. (Burke, 2004, p. 106)

A composição das cenas também segue convenções visuais históricas. Burke (2004) afirma que, embora contemporâneas, as fotografias das tecelãs podem ecoar essas convenções, posicionando as artesãs de maneira a evocar uma iconografia pré-existente sobre o trabalho manual, o folclore ou a figura da mestra tradicional, o que deve ser objeto de crítica.

Essa construção é radicalmente unilateral, impondo um ponto de vista específico ao observador. Como argumenta Burke (2004, p. 149) ao citar Alan Trachtenberg, "um(a) fotógrafo(a) não tem necessidade de persuadir um espectador a adotar o seu ponto de vista, porque o leitor não tem escolha; na fotografia vemos o mundo pelo ângulo da visão parcial da câmera". Assim, a altura, o foco e o enquadramento escolhidos para fotografar um tear definem irrevogavelmente como o espectador se relacionará com aquele objeto e com a artesã, hierarquizando elementos dentro da composição.

Kossoy (2012) avança nessa crítica ao propor o conceito de "duplo testemunho". Para o autor, "qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também documentará a visão de mundo do fotógrafo. A fotografia é, pois, um duplo

testemunho" (Kossoy, 2012, p. 52). Portanto, uma imagem de uma tecelã em Bielândia testemunha simultaneamente o gesto técnico da artista e a perspectiva sociocultural, o projeto estético e as intenções (conscientes ou não) de quem fotografa, seja um pesquisador, um jornalista ou um membro da comunidade.

A materialidade do suporte fotográfico é outra dimensão analítica crucial, frequentemente negligenciada. Kossoy (2012, p. 42) adverte que "uma fotografia original [...] não se constitui apenas de um conteúdo no qual as informações se acham registradas. As informações expressas não existem desvinculadamente de um suporte físico". Se a imagem é um slide, uma impressão em papel fotográfico ou um arquivo digital, cada suporte implica em diferentes condições de produção, durabilidade, circulação e acesso, afetando diretamente sua existência como documento histórico.

O aparato técnico empregado também é historicamente situado. Kossoy (2012, p. 76) observa que "o tempo tem se encarregado de tornar históricos os diferentes modelos de câmara utilizados para a produção das imagens, suas lentes e demais acessórios". A câmara utilizada para documentar as tecelãs, uma câmara de grande formato do início do século XX, uma Rolleiflex dos anos 1950 ou um *smartphone* contemporâneo, não é um instrumento neutro; ela traz consigo um conjunto de possibilidades e limitações técnicas que moldam o resultado final e informam sobre o contexto tecnológico da produção do registro.

Como "resíduo do passado" (Kossoy, 2012, p. 47), a fotografia desempenha um papel fundamental na construção da memória. Kossoy (2012, p. 167-168) elabora: "O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória". As imagens das tecelãs cristalizam gestos, técnicas e ambientes que, de outra forma, estariam fadados à efemeridade, transformando-se em artefatos memoriais essenciais para a comunidade.

Essa função memorialística assemelha-se à de um álbum de família coletivo. Kossoy (2012, p. 112-113) descreve como "através das fotografias reconstituímos nossas trajetórias ao longo da vida". Do mesmo modo, o conjunto de imagens sobre as tecelãs permite reconstituir, ainda que de forma fragmentária, a trajetória de um saber-fazer, a sucessão de gerações de artesãs e as transformações nas técnicas e nos motivos têxteis, construindo uma narrativa visual da comunidade.

A interpretação dessas imagens, no entanto, nunca é direta ou inocente. Kossoy (2012, p. 125) alerta que "ao observarmos uma fotografia, devemos estar conscientes de que a nossa compreensão do real será forçosamente influenciada por uma ou várias interpretações anteriores". Nossa leitura das fotografias de Bielândia é filtrada por concepções prévias sobre artesanato, desenvolvimento regional, gênero e cultura popular, exigindo constante reflexão sobre a posicionalidade do pesquisador.

Isso torna imperativa a contextualização histórica rigorosa. Para Kossoy (2012, p. 152), "as reconstruções históricas deste meio não alcançarão sua verdadeira significação se desvinculadas da trama histórica particular, do contexto a que se referem". Cada fotografia deve ser cruzada com outras fontes, documentos escritos, depoimentos, a análise material dos têxteis, para que se compreenda o momento específico de sua produção, as relações sociais em vigor e o significado cultural do ato fotográfico naquele instante.

A datação e a autoria são passos primordiais nessa contextualização. Kossoy (2012, p. 89) sugere que "a determinação da época em que foi produzida uma fotografia [...] é relativamente simples pela natureza do próprio assunto representado. A partir do exame da tecnologia empregada na produção da fotografia, tem-se uma ideia inicial do período". O vestuário das artesãs, os modelos de tear, os padrões dos tecidos e as características técnicas da imagem (formato, granulação) são pistas fundamentais para situar a fotografia no tempo.

Além disso, as fotografias possuem uma biografia própria. Kossoy (2012, p. 78) recorda que "as fotografias, como todos os documentos, monumentos e objetos produzidos pelo homem, têm atrás de si uma história". Investigar a trajetória de uma imagem, se foi produzida para um álbum familiar, uma pesquisa acadêmica, uma reportagem jornalística ou uma campanha governamental, revela suas diferentes funções sociais e os diversos significados que lhe foram atribuídos ao longo do tempo.

Em sua dimensão mais profunda, a fotografia é, nas palavras de Kossoy (2012, p. 168), "memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção". As imagens das tecelãs são, portanto, muito mais que documentos probatórios; são repositórios de emoção, identidade e pertencimento. Com isso, elas guardam a expressão de concentração no rosto de uma mestra, o orgulho na exibição de um trabalho concluído, a atmosfera do ambiente de trabalho, constituindo uma memória afetiva da comunidade.

Essas imagens também funcionam como instrumentos de pesquisa ativa. Kossoy (2012, p. 59) define esse potencial ao afirmar que se "trata da fotografia enquanto instrumento de pesquisa, prestando-se redescoberta, análise e interpretação da vida histórica". Analisar as fotografias das tecelãs sob esta ótica permite redescobrir técnicas em desuso, analisar a organização espacial dos ambientes de trabalho e interpretar as mudanças nos papéis sociais das mulheres artesãs ao longo das décadas.

Finalmente, é crucial reconhecer que a fotografia mostra apenas "frações do real visível de outrora que foram selecionadas para os devidos registros: os recortes da primeira realidade" (Kossoy, 2012, p. 164). O corpus fotográfico sobre as tecelãs de Bielândia, por mais amplo que seja, será sempre uma coleção de fragmentos, de instantes roubados ao fluxo contínuo da vida e do trabalho. Sua análise histórica, portanto, deve equilibrar a riqueza informativa desses fragmentos com a humildade epistemológica de reconhecer os imensos vazios que eles não preenchem, convidando a um olhar sempre crítico, contextualizado e interdisciplinar sobre esses testemunhos visuais da cultura têxtil tocantinense.

Nessa referida discussão, as mulheres tecelãs de Bielândia fazem uso de dois tipos diferentes de tear, todos na técnica manual., uma técnica ancestral de produção têxtil baseada no entrelaçamento de fios ou retalhos. Esse processo que remonta ao período Neolítico (cerca de 10.000 – 12.000 anos atrás), é considerado um marco na evolução tecnológica humana, surgindo simultaneamente com a agricultura. Diferente da produção industrial, a tecelagem manual envolve controle direto da artesã sobre a tensão do fio, o design, permitindo a criação de peças exclusivas e texturizadas, por isso, registrar essas artes e essas mulheres por meio da fotografia é fundamental para manter suas memórias viva e que suas práticas possam serem lembradas. Bittencourt (2008) cita que,

A fotografia tem contribuído para muitos estudos do período contemporâneo, sendo objeto de pesquisa ou fonte documental para muitos historiadores. Técnica criada a partir dos anos 30 do século XIX, começou a ser comercializada em 1839 por um dos seus inventores, Daguerre, passando a ser aperfeiçoada até tornar-se um suporte material da imagem muito comum e usual na sociedade atual. (Bittencourt, 2008, p. 365)

Figura 03: Fotografia da dona Raimunda da Silva Matos, usando tear de quadro, feito de madeira com pregos, dela mesma, em sua residência.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

A imagem acima apresentada registra a presença de Dona Raimunda da Silva Matos em pleno exercício do trabalho artesanal, sentada em um espaço doméstico de sua residência, enquanto manuseia um tear de pregos apoiado sobre o colo e/ou sobre a mureta da área da casa. Trata-se de uma fotografia que captura um momento ordinário do cotidiano, mas que, sob a perspectiva da História e da memória, assume relevância documental ao eternizar uma “prática cultural tradicional” (Moreira, Candau, 2003) exercida por mulheres tecelãs de Bielândia, distrito de Filadélfia – TO.

A postura corporal da artesã, concentrada e cuidadosa, evidencia o domínio técnico adquirido ao longo de sua trajetória de vida, ao mesmo tempo em que revela a íntima relação entre o espaço doméstico e o fazer artesanal, característica marcante desse tipo de produção têxtil, pois, “o aprendizado de tecer não acontece apenas uma vez na vida da tecelã, pelo contrário. Ela continua a aprender novas técnicas em diversos momentos de sua vida. As possibilidades de criação dentro do ofício artesanal são infinitas.” (Lemos, 2020, p. 96). Assim, a fotografia não se limita a ilustrar uma cena, mas se constitui como registro histórico capaz de materializar práticas, saberes e experiências femininas frequentemente invisibilizadas pelas narrativas oficiais.

O tear utilizado por Dona Raimunda é um instrumento artesanal simples, confeccionado em madeira, no formato retangular, com pregos distribuídos paralelamente ao longo de suas bordas. Esse tipo de tear, amplamente utilizado pelas tecelãs da região Norte do Brasil, dispensa o uso de agulhas e depende exclusivamente da habilidade manual da artesã, que trançam as tiras de tecido com os próprios dedos, passando a tira inferior sobre a superior para formar a teia e a trama do tecido.

A fotografia conforme Bittencourt (2008) permite observar não apenas o objeto em si, mas também sua funcionalidade e inserção no processo produtivo, revelando um saber técnico transmitido oralmente e pela prática cotidiana. Desse modo, a imagem torna-se um documento que preserva informações sobre instrumentos de trabalho, técnicas tradicionais e modos de produção artesanal, elementos essenciais para a compreensão da cultura material e do patrimônio imaterial local.

Os retalhos utilizados no processo de tecelagem, conforme se infere da descrição contextual da imagem, são adquiridos em uma fábrica de roupas íntimas localizada em Araguaína/TO, sendo reaproveitados pelas tecelãs a partir do corte em tiras finas, posteriormente enroladas em novelos separados por cores. Esse aspecto do trabalho artesanal, capturado indiretamente pela fotografia, evidencia práticas sustentáveis de reaproveitamento de materiais e a capacidade de ressignificação de resíduos industriais no contexto da economia doméstica.

A imagem, portanto, documenta não apenas a técnica da tecelagem, mas também as relações econômicas, sociais e ambientais que atravessam o cotidiano dessas mulheres, permitindo ao pesquisador interpretar o trabalho artesanal como prática cultural, estratégia de subsistência e forma de resistência simbólica frente às dinâmicas do mercado formal.

Enquanto registro visual, a “fotografia” Kossoy (2012) de Dona Raimunda em seu ambiente doméstico constitui-se como um documento histórico que articula tempo, espaço e memória. Ao congelar um instante do fazer artesanal, a imagem preserva um saber que, embora transmitido de geração em geração, encontra-se ameaçado pelo desinteresse das gerações mais jovens e pela ausência de reconhecimento institucional.

Nesse sentido, a fotografia assume papel fundamental na pesquisa histórica, pois possibilita a análise do contexto social, cultural e material no qual a tecelagem

manual se insere, transformando um gesto cotidiano em fonte histórica legítima. Como afirma Bittencourt (2008),

O uso da fotografia disseminou-se no século XX, servindo como um documento de identidade das pessoas, como prova para processos e investigações policiais e judiciais e como registro dos mais diversos acontecimentos: guerras, efemérides oficiais, viagens de férias, festas em espaços públicos e privados, etc. (Bittencourt, 2008, p. 365)

Assim sendo, a partir desse incrementos, a imagem transcende sua função estética e se consolida como testemunho visual de práticas femininas tradicionais, contribuindo para a valorização das mulheres tecelãs de Bielândia/TO enquanto sujeitas históricas e guardiãs de uma cultura tecelã profundamente enraizada no território e na memória coletiva que valoriza a história dos Vales do Araguaia/Tocantins,

Figura 04: Fotografia do tear rústico com pedais, feito de madeira, possui pente de talos de buriti e barbante. Armado para confecção de tapete.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

A imagem apresentada retrata um tear rústico com pedais, confeccionado em madeira, armado para a produção de tapetes e outros artefatos têxteis, constituindo-

se como um importante registro visual de práticas tradicionais de tecelagem no Norte do Brasil. Por isso, observa-se a estrutura robusta do tear, composta por partes fixas e móveis, organizada em um ambiente externo, possivelmente integrado ao espaço doméstico ou comunitário, o que reforça a relação histórica entre trabalho artesanal e cotidiano familiar.

Outrossim, enquanto “fotografia” (Bittencourt, 2008), o registro ultrapassa o caráter meramente ilustrativo, assumindo a condição de documento histórico ao preservar materialmente um instrumento de trabalho que expressa saberes técnicos, modos de fazer e formas de organização social profundamente enraizadas nos vales dos rios Araguaia e Tocantins. Assim, a imagem se apresenta como fonte relevante para a compreensão das práticas culturais e econômicas que marcaram a história regional. Segundo Bittencourt (2008),

As fotos, transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos alunos no método de análise de "documentos históricos" e, em se tratando da fase inicial da alfabetização, contribuem para que identifiquem ano, nome de lugares e de pessoas ou grupos sociais, além de favorecerem a compreensão do antes e depois e a interiorização do conceito de geração. (Bittencourt, 2008, p. 369)

Nesse tipo de tear são produzidos tecidos de fibras de algodão, tapetes e mamucabos, estes últimos componentes fundamentais da rede de dormir, responsáveis por ligar o pano central aos punhos por meio de fios trançados. Nessa discussão, a fotografia permite identificar a disposição dos fios de barbante e de nylon que constituem a base estrutural da peça em fabricação, revelando a complexidade técnica envolvida no processo de tecelagem manual. As duas partes móveis do tear, associadas ao uso dos pedais, indicam um sistema que exige coordenação corporal e conhecimento empírico acumulado, resultado de uma tradição transmitida entre gerações. Dessa forma, o registro fotográfico documenta não apenas o objeto, mas também o conjunto de técnicas e saberes que sustentam a produção artesanal têxtil na região.

Além disso, um elemento de destaque visível na imagem é o pente confeccionado com talas de buriti, utilizado para manter separados e organizados os fios de nylon durante o processo de tecelagem. Com isso, o uso do buriti, palmeira amplamente presente nos ecossistemas do Norte do Brasil, evidencia a íntima relação entre o artesanato e os recursos naturais locais, reforçando práticas históricas de

adaptação ao meio ambiente. Essa escolha material revela conhecimentos tradicionais sobre a resistência e a funcionalidade das fibras vegetais, além de expressar a identidade cultural das populações ribeirinhas e camponesas dos vales do Araguaia e Tocantins. Desse modo, a fotografia, ao registrar esse detalhe, torna-se um testemunho visual da cultura material regional e de suas conexões com o território. Como sugere Kossoy (2012),

O mundo tornou-se de certa forma "familiar" após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. (Kossoy, 2012, p. 28)

Enquanto documento histórico, a fotografia do tear rústico contribui para a valorização da história do Norte do Brasil ao evidenciar práticas produtivas que, por muito tempo, sustentaram economias locais e modos de vida tradicionais. O registro visual possibilita compreender a tecelagem manual como atividade que articula trabalho, memória e identidade, especialmente em regiões marcadas pela centralidade dos rios como eixos de circulação cultural e econômica.

Seguindo a lógica desse diapasão, ao preservar a imagem desse instrumento e de sua organização funcional, a fotografia atua como suporte de memória coletiva, permitindo que pesquisadores, educadores e comunidades reconheçam o tear não apenas como objeto técnico, mas como símbolo de resistência cultural e de continuidade histórica nos vales dos rios Araguaia e Tocantins.

Além disso, a fotografia do tear rústico com pedais possibilita uma leitura histórica que articula cultura material, trabalho e territorialidade, evidenciando como os saberes da tecelagem se constituem como patrimônio cultural imaterial associado a objetos concretos. Ao registrar visualmente a disposição dos fios, a estrutura de madeira e os materiais empregados, a imagem preserva indícios das formas de organização do trabalho artesanal e das tecnologias tradicionais desenvolvidas nos vales do Araguaia e Tocantins, muitas vezes à margem das narrativas históricas oficiais.

Nesse sentido, a fotografia assume papel fundamental na historiografia regional, ao permitir que práticas cotidianas, frequentemente silenciadas, sejam reconhecidas como parte constitutiva da história social do Norte do Brasil. Assim, o registro imagético contribui para ampliar as possibilidades de interpretação histórica,

valorizando experiências locais e reafirmando a tecelagem como expressão de memória, identidade e continuidade cultural.

Figura 05: Fotografia de Joana Monteiro de Oliveira, fazendo mamucabo da rede de descanso com o tear rústico feito com madeira e tala de buriti com dois pedais de movimentos.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

A imagem apresentada registra Dona Joana Monteiro de Oliveira em pleno exercício da tecelagem artesanal, utilizando um tear rústico para a confecção do “mamucabo”, elemento fundamental da rede de descanso tradicional. A fotografia a mostra sentada em um ambiente simples, integrado ao espaço doméstico e ao entorno natural, característica recorrente do fazer artesanal nos vales dos rios Araguaia e Tocantins. Seus pés estão apoiados nos pedais do tear, acionados alternadamente para produzir o movimento necessário à abertura e fechamento dos fios, enquanto suas mãos conduzem com precisão o processo de entrelaçamento. Assim sendo, esse registro visual evidencia a corporeidade do trabalho, revelando como o saber técnico está intrinsecamente ligado ao corpo da tecelã, à sua experiência acumulada e à repetição de gestos aprendidos ao longo do tempo.

Do ponto de vista da cultura material, a “fotografia” Bittencourt (2008) permite observar detalhadamente os componentes do tear e sua funcionalidade. Por isso,

nota-se que, neste trabalho específico, Dona Joana não utiliza o pente confeccionado com talas de buriti, recorrendo apenas às partes móveis feitas de barbante e madeira, que se movimentam de baixo para cima e vice-versa.

Outra observação que chama atenção é o fato de que em suas mãos, ela segura um pedaço de madeira utilizado para dar as batidas entre os cordões, ajustando os fios e conferindo firmeza à peça em produção. Dessa forma, esses elementos evidenciam a adaptabilidade das técnicas tradicionais, que variam conforme o tipo de artefato confeccionado, demonstrando um conhecimento técnico refinado e transmitido de forma oral e prática entre gerações de mulheres tecelãs da região. Como Bittencourt (2008) discute com importância,

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um "pequeno historiador", uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história. (Bittencourt, 2008, p. 328)

Enquanto documento histórico, a fotografia assume papel central na preservação e valorização desses saberes tradicionais, especialmente por registrar uma prática que, durante muito tempo, permaneceu invisibilizada nas narrativas oficiais da história. Nesse percurso, ao capturar Dona Joana em seu cotidiano de trabalho, a imagem vai além de um simples registro ilustrativo, constituindo-se como fonte histórica capaz de revelar aspectos sociais, culturais e econômicos da vida das mulheres nos territórios do Norte do Brasil. Desse contexto, ela permite compreender a tecelagem não apenas como atividade produtiva, mas como expressão de identidade, resistência cultural e manutenção de vínculos comunitários, especialmente nos contextos rurais dos vales do Araguaia e Tocantins. Oliveira (2021) abre esse leque ao enfatizar que,

O uso do patrimônio cultural (tanto na sua materialidade, quanto na sua imaterialidade) na sala de aula (local formal de aprendizado) e para além dessa (locais não-formais de aprendizagem), deve ser algo componente do programa pensado e apresentado pelo professor aos alunos. (Oliveira, 2021, p. 31)

Nesse sentido, a fotografia contribui para a construção de uma história que valoriza os sujeitos locais e seus modos de vida, articulando memória, patrimônio e

ensino de História. Com isso, o registro da produção do *mamucabo* evidencia a importância da rede de dormir como objeto cultural profundamente enraizado na história amazônica e tocantinense, associado às condições climáticas, às formas de habitar e às dinâmicas sociais da região.

Assim, ao ser incorporada à pesquisa histórica, a imagem de Dona Joana tecendo torna-se um testemunho visual que reforça a centralidade das mulheres como guardiãs de saberes ancestrais, ampliando a compreensão sobre o passado regional e reafirmando a fotografia como documento histórico legítimo e indispensável para a valorização das experiências femininas na história do Norte do Brasil. Como podemos conferir na imagem abaixo:

Figura 06: Fotografia do tear rústico com pedais, feito de madeira e barbante. Armado fazendo mamucabo da rede de descanso.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

Essa outra fotografia apresentada registra um tear rústico, confeccionado em madeira e barbante, armado para a produção do *mamucabo* da rede de descanso, elemento da cultura tradicional da região. Nesse caso, observa-se, na imagem, a estrutura simples do tear, montada diretamente no chão de terra batida, evidenciando sua inserção em um ambiente doméstico e rural. Além disso, os fios dispostos longitudinalmente revelam o estágio intermediário do trabalho, no qual o

entrelaçamento cuidadoso dos barbantes forma a base resistente que conectará o pano da rede aos seus punhos. Assim sendo, a materialidade do objeto, marcada pelo uso de fibras simples e reaproveitáveis, expressa um saber técnico profundamente enraizado na experiência cotidiana das mulheres tecelãs da região, cuja prática dialoga com as condições ambientais, econômicas e culturais do Norte do Brasil.

O tear, isolado na imagem, torna-se protagonista e testemunho de práticas herdadas de gerações anteriores, vinculadas à história do povoamento, da subsistência e das formas de sociabilidade nos vales do Araguaia e Tocantins. Nesse sentido, a imagem ultrapassa o caráter ilustrativo e se consolida como fonte histórica, capaz de revelar aspectos do trabalho artesanal feminino, da economia doméstica e da cultura regional. Por isso, cumprindo com o objetivo central da pesquisa, valorizar esse artefato e seu uso, a fotografia contribui para a construção de uma história sensível às experiências locais, reforçando o papel das mulheres como guardiãs de saberes tradicionais e reconhecendo a tecelagem como patrimônio cultural que integra a memória coletiva da região.

Figura 07: Fotografia da dona Luísa Monteiro de Oliveira fazendo um tapete no tear rústico de pedal de madeira.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

Aqui, a fotografia registra dona Luísa Monteiro de Oliveira em pleno exercício da tecelagem artesanal, confeccionando um tapete em um tear rústico de pedal, feito integralmente de madeira. Trata-se de um registro de grande relevância histórica e simbólica, pois documenta não apenas a prática do trabalho manual, mas também a trajetória de uma mulher cuja experiência se confunde com a própria história da tecelagem em Bielândia, nos vales dos rios Araguaia e Tocantins. Pode-se observar que o tear retratado é reconhecido como o maior e mais antigo da região, construído por dona Luísa em conjunto com seu esposo, ambos já falecidos, o que confere à imagem um caráter de memória e continuidade intergeracional, uma vez que o equipamento hoje pertence à sua filha, Joana.

Observa-se, na imagem, dona Luísa de pé, manuseando o tear em sua totalidade, demonstrando domínio técnico e corporal sobre a ferramenta. Além disso, o tear encontra-se instalado no fundo do quintal de sua residência, espaço que evidencia a integração entre o ambiente doméstico e o trabalho artesanal, característica recorrente nas práticas produtivas femininas do Norte do Brasil. A estrutura do tear, com aproximadamente dois metros de comprimento por um metro de largura, revela uma engenharia artesanal sofisticada, adaptada às condições locais e construída a partir de conhecimentos acumulados ao longo de gerações.

Segundo Soares Junior e Batista (2020, p. 12) “a manutenção do saber manual é realizada por mulheres idosas que, em grande parte, transferem os conhecimentos adquiridos para seus familiares, maioria também mulheres, como uma prática de resgate e valorização da cultura local.”, nesse sentido, do ponto de vista histórico, a imagem permite identificar claramente o processo de entrelaçamento dos dois conjuntos de fios que constituem o tecido: a teia, disposta no sentido longitudinal, e a trama, inserida transversalmente.

Conforme Lemos (2020, p. 186) cita “finalmente, a artesã irá tecer os fios no tear”, por esse caminho, os fios da teia encontram-se organizados e esticados ao longo do comprimento do tear, garantindo a sustentação estrutural do tapete em confecção. Em seguida, a separação desses fios ocorre em duas partes móveis, acionadas pelos pedais, que são movimentados para cima e para baixo, possibilitando a abertura do vão necessário para a passagem da trama. Esse mecanismo evidencia a complexidade do saber-fazer envolvido, demonstrando que, apesar da aparência rústica do equipamento, trata-se de um sistema técnico preciso e funcional.

A trama, composta pelos fios transversais, é inserida com o auxílio de uma lançadeira, instrumento que facilita o deslocamento dos fios entre as aberturas da teia. Após cada passagem, os fios são assentados e compactados por meio das batidas realizadas no pente do tear, confeccionado com finas talas de buriti, material amplamente utilizado na região devido à sua resistência e disponibilidade natural, pois “a lançadeira é utilizada para interligar os fios da trama com os do urdume, perfazendo um único tecido e a agulha de tecelã é utilizada para unir as partes do tecido feito pela tecelã no tear.” (Lemos, 2020, p. 206).

Esse detalhe evidencia a relação intrínseca entre a tecelagem e o ambiente natural dos vales do Araguaia e Tocantins, onde os recursos da flora local são incorporados às técnicas produtivas, reforçando a identidade regional e o caráter sustentável dessas práticas tradicionais. Segundo Lemos (2020),

O trabalho das mãos com a matéria permite que a tecelã possa restituir sua força original ao seu corpo e permite que ela vivencie suas próprias expressões do Ser. Tecendo, ela experimenta suas próprias imagens da alma e promove uma cura rápida, longe dos recalques sociais. (Lemos, 2020, p. 215)

À medida que o tapete vai sendo produzido, a peça pronta é enrolada em uma estrutura móvel de madeira acoplada ao tear, visível na fotografia, o que indica a progressão contínua do trabalho. Por fim, esse elemento finaliza a compreensão do tear como um sistema integrado, no qual cada parte cumpre uma função específica no processo produtivo.

Figura 08: Fotografia da dona Raimunda cortando retalho para fazer um tapete no tear de pregos.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora.

Essa outra fotografia apresentada mostra dona Raimunda em um momento específico e significativo do processo de tecelagem artesanal: o corte dos retalhos de malha que serão utilizados na confecção de um tapete em tear de pregos. Bittencourt (2008, p. 366) afirma que “a diversidade de registros fotográficos assumiu a condição de fonte importante de estudo da sociedade contemporânea.”, enquanto registro visual, ultrapassa o caráter ilustrativo e se constitui como documento histórico, na medida em que preserva práticas, gestos e técnicas tradicionais transmitidas oralmente e pela experiência cotidiana. Schmidt e Martins (2016) contribui ao dizer que,

O potencial experiencial da memória histórica vem, então, a ser correlacionado com o passado, de acordo com as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. (Schmidt, Martins, 2016, p. 87)

Não obstante, observa-se a artesã sentada em ambiente doméstico, concentrada na atividade manual, o que evidencia a relação intrínseca entre o espaço da casa e o trabalho artesanal feminino. Nesse aspecto, esse registro fotográfico permite compreender a tecelagem não apenas como produto final, mas como um processo contínuo, marcado por etapas específicas que revelam saberes acumulados ao longo do tempo e profundamente enraizados na cultura local.

No que se refere aos aspectos técnicos visíveis na imagem, destaca-se o cuidado de dona Raimunda na preparação do material que será utilizado no tear. As tiras de malha são cortadas à medida que vão sendo necessárias, demonstrando uma lógica de trabalho pautada na economia de materiais e na adaptação constante ao ritmo da produção.

Segundo Bueno (2005, p. 18) “a cultura é um diálogo, intercâmbio de idéias e experiências, apreciação de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre”, a partir disso, a artesã realiza a amarração das tiras unindo uma ponta à outra por meio de pequenos cortes e do encaixe de uma tira dentro da outra, formando nós que garantem a continuidade do fio sem o uso de agulhas ou instrumentos industriais. Esse procedimento evidencia um conhecimento técnico refinado, construído a partir da prática, no qual a simplicidade dos gestos não diminui a complexidade do saber envolvido, reforçando a importância desses fazeres como patrimônio cultural imaterial.

A fotografia também permite observar o resultado parcial da criação estética da artesã, expresso no trançado em duas cores, preto e branco, cuja distribuição das tiras revela escolhas baseadas na criatividade e na sensibilidade visual de dona Raimunda. O design do tapete não segue um padrão industrial rígido, mas é definido ao longo do processo, de acordo com a inspiração e a experiência da tecelã.

Por fim, o “registro fotográfico” (Kossoy, 2012) contribui para a discussão sobre a fotografia como documento histórico ao capturar, simultaneamente, a dimensão técnica, estética e cultural da tecelagem manual. Ao documentar esse momento, a imagem valoriza o protagonismo feminino na produção de saberes tradicionais e preserva a memória de práticas que constituem a identidade cultural das comunidades locais, permitindo que essas experiências sejam reconhecidas e analisadas no campo da História e do ensino de História.

2.3 Percorrendo pelas entrevistas e a História Oral das mulheres tecelãs de Bielândia/TO e seus legados pela teoria da pesquisa-ação

O presente item tem como objetivo introduzir a análise das entrevistas realizadas com as mulheres tecelãs de Bielândia/TO, articulando-as aos fundamentos da História Oral e à teoria da pesquisa-ação, compreendida aqui como eixo metodológico e epistemológico da investigação. Trata-se de um percurso que reconhece as narrativas das tecelãs como fontes legítimas de conhecimento histórico e social, valorizando suas experiências, memórias e práticas culturais como constitutivas de saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, a opção pela pesquisa-ação não se apresenta apenas como uma escolha técnica, mas como um posicionamento político e científico que busca interligar produção de conhecimento e transformação da realidade investigada, especialmente no que se refere às mulheres guardiãs da cultura tecelã local.

A pesquisa-ação é compreendida, neste trabalho, como um método que articula teoria e prática de forma indissociável, permitindo que o conhecimento emergja da ação concreta dos sujeitos envolvidos. Conforme aponta Thiollent, (2011, p. 08) “de passagem, nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”, essa concepção dialoga diretamente com o trabalho desenvolvido junto às tecelãs de Bielândia/TO, uma vez que suas

práticas cotidianas de tecer, narrar e ensinar constituem, simultaneamente, ação social e produção de conhecimento histórico-cultural.

Nesse horizonte, a realidade social investigada não é entendida como algo externo ou neutro em relação aos sujeitos que dela participam, mas como uma construção histórica permeada por sentidos, valores e disputas. Como afirma Thiollent (2011, p. 10) “Nesse contexto, a realidade não pode ser considerada como independente da consciência humana como se fosse um amontoado de pedras no solo de outro planeta”, assim, tal perspectiva é fundamental para a compreensão das narrativas das mulheres tecelãs, pois reconhece que suas memórias e interpretações do passado são atravessadas por vivências, emoções e posicionamentos sociais, os quais conferem significado às práticas da tecelagem.

A pesquisa-ação, nesse sentido, mostra-se particularmente adequada para lidar com problemáticas coletivas e processos de aprendizagem compartilhada. Segundo Thiollent (2011, p. 10), “[...] a pesquisa-ação continua bastante solicitada como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e como forma de aprendizagem dos atores e dos pesquisadores (profissionais ou estudantes)”, ao percorrer as entrevistas das tecelãs de Bielândia/TO, observa-se que o processo investigativo também se configura como um espaço de reflexão para as próprias participantes, que passam a ressignificar suas trajetórias e reconhecer o valor histórico e cultural de seus saberes.

É importante destacar que a pesquisa-ação não se limita a análises individuais nem a grandes estruturas abstratas da sociedade. Conforme ressalta Thiollent (2011, p. 15) “tal como a entendemos, a pesquisa-ação não trata de psicologia individual e, também, não é adequada ao enfoque macrossocial”, essa característica reforça sua pertinência para o estudo das mulheres tecelãs, uma vez que o foco recai sobre grupos concretos, situados em contextos específicos, como a comunidade de Bielândia/TO, permitindo uma análise aprofundada de suas dinâmicas sociais e culturais.

Nessa mesma direção, a pesquisa-ação é definida como um instrumento voltado para coletividades de pequeno ou médio porte. Para Thiollent (2011, p. 15) “É apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte”, as entrevistas com as tecelãs se inserem exatamente nesse escopo, pois envolvem um grupo específico de mulheres cujas

práticas artesanais e memórias constituem um patrimônio cultural local que merece ser registrado, analisado e valorizado historicamente.

Outro aspecto central da pesquisa-ação diz respeito à atenção simultânea às exigências teóricas e práticas da investigação. Conforme destaca Thiollent (2011, p. 16) “A linha seguida pelos partidários da pesquisa-ação é diferente: pretendem ficar atentos às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social”, no contexto desta pesquisa, essa postura se traduz na articulação entre os referenciais da História Oral, dos estudos de gênero e do patrimônio cultural com as experiências concretas das mulheres tecelãs, evitando análises dissociadas da realidade vivida por elas.

A pesquisa-ação também se configura como uma forma de engajamento sociopolítico, especialmente quando direcionada às classes populares. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 20) afirma que “Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares”, assim, a participação dos sujeitos investigados é um princípio fundamental da pesquisa-ação.

De acordo com Thiollent (2011, p. 21) “Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”, nesse raciocínio, as entrevistas realizadas não se configuram, portanto, como um simples instrumento de coleta de dados, mas como um espaço dialógico no qual as tecelãs participam ativamente da construção do conhecimento, compartilhando memórias, saberes e interpretações sobre suas trajetórias.

Tal postura implica responsabilidade ética e científica na condução das entrevistas e na interpretação das narrativas, respeitando os sentidos atribuídos pelas próprias mulheres às suas experiências. Por isso, a forma assumida pela pesquisa-ação varia conforme os objetivos e o contexto em que é desenvolvida. Como destaca Thiollent (2011, p. 23) “A configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada”. No caso desta investigação, a pesquisa-ação foi configurada de modo a dialogar com a realidade sociocultural de Bielândia/TO, considerando as especificidades do trabalho artesanal feminino e as relações comunitárias que sustentam a prática da tecelagem.

Outro princípio fundamental da pesquisa-ação consiste no reconhecimento das populações envolvidas como portadoras de saberes. Segundo Thiollent (2011, p. 30) “Outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são

consideradas como ignorantes e desinteressadas”. Nessa lógica, essa concepção é essencial para a valorização das mulheres tecelãs enquanto sujeitas de conhecimento, cujos saberes técnicos, históricos e culturais desafiam hierarquias tradicionais do saber acadêmico.

Por fim, a pesquisa-ação assume explicitamente uma dimensão valorativa e política. Como afirma Thiollent (2011, p. 51) “A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”, pois, essa dimensão é aprofundada quando se reconhece que “De acordo com a concepção da pesquisa-ação, a questão dos valores é abordada de modo explícito, dando lugar a discussão entre pesquisadores e grupos interessados pela investigação e pela ação” (THIOLLENT, 2011, p. 53), bem como quando se compreende que “A função política da pesquisa-ação é frequentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares” (THIOLLENT, 2011, p. 54). Conclui-se que, ao percorrer as entrevistas e a História Oral das mulheres tecelãs de Bielândia/TO, este trabalho se insere em uma perspectiva comprometida com o reconhecimento de seus legados para a história local e para o ensino de História.

2.3.1 Entrevista com dona Joana Monteiro de Oliveira: caminhos de um legado de mulheres tecelãs

A metodologia da “pesquisa-ação” Thiollent (2011), conforme discutido, constitui-se como via privilegiada para o acesso a experiências, memórias e saberes que fundamentam o patrimônio cultural imaterial. Nesta seção, analisa-se a entrevista concedida por Dona Joana Monteiro de Oliveira, filha de Dona Luíza, tecelã e merendeira, cujo depoimento oferece um retrato denso das dimensões do saber-fazer têxtil, seus contextos de transmissão, seu valor social e as ameaças que enfrenta. Dessa forma, a organização do diálogo seguiu roteiro semiestruturado, permitindo a emergência de narrativas espontâneas, conforme preconizado por Thiollent (2011).

A entrevista realizada com Dona Joana constitui-se como uma fonte fundamental para compreender os modos de transmissão dos saberes tradicionais da tecelagem em Bielândia, Filadélfia – TO, evidenciando a centralidade das mulheres como guardiãs da memória, da cultura e da história local. Por meio da “História Oral” (Portelli, 2010), torna-se possível acessar narrativas que, historicamente, foram

marginalizadas pelo ensino de História tradicional, especialmente aquelas vinculadas às práticas femininas e aos saberes do cotidiano.

Ao narrar sua origem, Dona Joana situa sua trajetória de vida no espaço rural de Bielândia, revelando uma história profundamente ligada ao território e às relações familiares. Segundo seu relato: “Nasci na Fazenda Saco Grande, no município de Filadélfia – TO. Não dentro da cidade de Filadélfia, mas sim em uma fazenda aqui mesmo em Bielândia, bem ali, onde a gente mora” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). Por isso, essa fala evidencia a dimensão local da história vivida, reforçando a importância de considerar os espaços periféricos como produtores de conhecimento histórico.

Oliveira (2021, p. 32) destaca que “o patrimônio cultural como herança, como algo herdado, é definidor de identidade (individual e coletiva), é definidor de relações de pertencimento, é construtor e agregador de coletividades”, nesse viés, a infância descrita por Dona Joana revela um contexto marcado por dificuldades de acesso à escola, mas também por intensos processos de aprendizagem comunitária. Conforme relata: “Foi divertida e de muitas aprendizagens [...] a escola era de difícil acesso, distância de quilômetros” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). Tal narrativa permite compreender que o aprendizado não se restringia ao espaço escolar, sendo ampliado pelas experiências cotidianas e pelas relações intergeracionais, aspecto central para o Ensino de História comprometido com a valorização da cultura local.

A tecelagem surge, em sua narrativa, como um saber aprendido no interior da família, sobretudo pela mediação feminina. Dona Joana afirma: “Minha mãe Dona Luíza me ensinou a arte do tear e da costura” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). Essa transmissão evidencia o papel das mulheres como agentes educadoras, responsáveis pela preservação e continuidade dos saberes tradicionais, o que reforça sua relevância como sujeitos históricos. Hidaka (2023) enfatiza que,

O patriarcado também definiu que as mulheres constituem a parcela da sociedade que possuem habilidades relacionadas à paciência, às aparências e à decoração. Por essa razão, elas acabaram incumbidas de trabalhar com a costura, o bordado, ilustrações, tecelagem, cerâmica, que são atividades relacionadas às práticas da domesticidade (Hidaka, 2023, p. 48)

O aprendizado do tear, iniciado ainda na infância, é descrito por Dona Joana como uma prática cotidiana e prazerosa: “Tecer era como mexer no celular hoje em dia, eu passava horas tentando aprender” (Joana, entrevista concedida em

30/10/2025). Contudo, a comparação feita pela entrevistada aproxima o passado do presente, oferecendo ao Ensino de História uma possibilidade pedagógica potente de diálogo entre gerações e temporalidades.

A presença do tear em diversas residências de Bielândia/TO demonstra o caráter coletivo da prática da tecelagem. Segundo Dona Joana:

Nas outras casas também tinha tear [...] quem não tinha pegava o do outro emprestado, as vezes nos juntávamos na casa de dona Luíza e ali ficávamos de um a dois dias compartilhando os conhecimentos, trabalhando e os nossos filhos ficavam junto com a gente (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025).

Essa fala revela uma organização comunitária baseada na cooperação, aspecto essencial para compreender as dinâmicas sociais locais e sua relevância como conteúdo histórico. Além de sua função cultural, a tecelagem também desempenhava papel econômico na vida das mulheres. Dona Joana relata: “Nós fazíamos redes de dormir [...] muitas pessoas compravam da gente, e até hoje fazemos e vendemos, assim complementamos a renda da nossa casa” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). Tal elemento reforça a importância de reconhecer o trabalho feminino como atividade produtiva, frequentemente invisibilizada pelas narrativas históricas oficiais.

A dimensão social da tecelagem é fortemente evidenciada quando Dona Joana descreve os encontros entre mulheres em torno do tear: “As mulheres costumavam se reunir em torno do tear para conversar [...] falar das questões diárias” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). Esses espaços configuravam-se como verdadeiros ambientes de sociabilidade, troca de experiências e construção coletiva da memória, fundamentais para o Ensino de História sensível às práticas culturais femininas. Lemos (2020) enfatiza que,

a imaginação da tecelã é marcada mais pela precisão dos gestos empregados contra as fibras com as mãos e ferramentas do que pelo uso da força. Trabalho de domínio manual conquistado na repetição do ofício, domínio da ferramenta na paciente amplitude dos conhecimentos corporais para a criação das pinturas, bordados e objetos. (Lemos, 2020, p. 125)

Nessa perspectiva de Lemos (2020), ao refletir sobre a importância dos trabalhos manuais, Dona Joana destaca tanto o aspecto financeiro quanto cultural: “Além da importância financeira [...] tem a cultura, tem a tradição” (Joana, entrevista

concedida em 30/10/2025). Essa fala reforça a compreensão da tecelagem como patrimônio cultural imaterial, que articula economia, identidade e memória.

A preocupação com o futuro desse saber tradicional é um dos pontos mais sensíveis da entrevista. Dona Joana expressa sua angústia ao afirmar: “Hoje os jovens não se interessam em aprender [...] quem vai guardar essa tradição?” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). É fato que essa reflexão evidencia o risco de apagamento cultural e reforça a urgência de ações educativas que integrem esses saberes ao Ensino de História.

Conforme Lemos (2020, p. 225) “o simbolismo plural da tecelã e do feminino pode ser percebido numa manifestação positiva enquanto ligação geradora de vida: o laço que junta, o tecido enquanto continuidade, a pele, a comunidade, o todo com suas partes.”, assim, o reconhecimento da tecelagem como patrimônio cultural é explicitamente afirmado pela entrevistada: “Sim” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025), quando questionada sobre o pertencimento dessa prática ao patrimônio da cidade. Por isso, tal reconhecimento, vindo da própria guardiã do saber, fortalece a legitimidade da tecelagem como conteúdo histórico escolar. Lemos (2020) afirma que,

O trabalho das mãos com a matéria permite que a tecelã possa restituir sua força original ao seu corpo e permite que ela vivencie suas próprias expressões do Ser. Tecendo, ela experimenta suas próprias imagens da alma e promove uma cura rápida, longe dos recalques sociais. (Lemos, 2020, p. 215)

Por fim, ao imaginar um futuro sem a transmissão desse conhecimento, Dona Joana revela sentimentos de tristeza e sofrimento: “Isso me faz sofrer [...] é algo que veio de geração e que está sendo desvalorizado” (Joana, entrevista concedida em 30/10/2025). Essa fala sintetiza o impacto subjetivo do possível desaparecimento da tecelagem e reforça a responsabilidade do Ensino de História na valorização das mulheres tecelãs de Bielândia/TO como protagonistas da história local.

2.3.2 Entrevista com Dona Raimunda da Silva Matos: História Oral, gênero e os saberes do tear em Bielândia, Filadélfia – TO

A entrevista realizada com Dona Raimunda da Silva Matos constitui uma fonte fundamental para compreender os processos de preservação dos saberes tradicionais femininos, a constituição do patrimônio cultural imaterial e o papel das mulheres artesãs na construção da história local de Bielândia, distrito de Filadélfia, Tocantins. Ancorada nos pressupostos da História Oral, a narrativa da entrevistada permite acessar experiências, memórias e significados que não costumam aparecer nos registros oficiais, mas que são essenciais para a compreensão da cultura e da identidade comunitária.

De acordo com Thompson (1992), a História Oral democratiza a produção do conhecimento histórico ao reconhecer como sujeitos históricos aqueles que, por muito tempo, foram silenciados. Nesse sentido, a fala de Dona Raimunda insere-se como uma narrativa de resistência e pertencimento, sobretudo quando afirma:

Meu nome é Raimunda da Silva Matos. Eu nasci no estado do Piauí, mas saí de lá ainda pequena. Vim pra cá muito nova, praticamente criada aqui. Fiquei sem pai e mãe muito cedo e quem terminou de me criar foi meus irmão mais velho, principalmente a Luíza Monteiro. Foi aqui que construí minha vida, minha família e minha história. Hoje, posso dizer que Bielândia é o meu lugar, é onde eu me reconheço e me sinto pertencente. (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025)

A noção de pertencimento expressa em sua fala reforça a ideia de que a identidade cultural é construída nas vivências cotidianas e nas relações sociais estabelecidas ao longo do tempo. A memória narrada por Dona Raimunda não se limita a um relato factual, mas carrega sentidos afetivos e simbólicos, conforme destaca Portelli (2010), ao afirmar que o valor da História Oral está justamente na subjetividade e na forma como os sujeitos interpretam suas experiências.

Ao narrar sua infância, Dona Raimunda evidencia uma trajetória marcada pelo trabalho precoce e pela vida no meio rural: “Eu estou com 80 anos. Minha infância foi muito simples e muito sofrida também. Quando eu era criança, a gente ia muito pra roça, eu e meus irmãos.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025), assim, essa memória revela condições históricas específicas das populações rurais e evidencia como o trabalho fazia parte do processo de socialização desde a infância. Sobre a memória, Halbwachs (2006) dispõe que,

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. (Halbwachs, 2006, p. 39)

Nessa premissa, ainda sobre sua infância, Dona Raimunda destaca valores transmitidos por gerações, como o respeito aos mais velhos e a valorização do pouco que se tinha: “A vida não era fácil, mas a gente aprendia a se virar, a valorizar o pouco que tinha e a respeitar os mais velhos.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). Tais elementos dialogam com Ecléa Bosi (1994), ao afirmar que a memória dos idosos guarda saberes fundamentais para compreender práticas culturais e modos de vida que resistem ao tempo.

Figura 09: Fotografia da dona Raimunda da Silva Matos sendo entrevistada pela pesquisadora e respondendo as dúvidas dos estudantes que acompanhou a professora pesquisadora durante as ações.



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

No que se refere à escolarização, a narrativa de Dona Raimunda revela as desigualdades históricas de acesso à educação, sobretudo para meninas em contextos rurais. Ao afirmar “eu até gostava de estudar, tinha vontade, sim. Mas era muito difícil naquela época” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025), a

entrevistada evidencia um desejo interrompido pelas condições materiais e pelas responsabilidades familiares. A precariedade da escola, a distância e a necessidade de ajudar em casa aparecem como obstáculos estruturais que limitaram sua trajetória escolar.

Apesar das dificuldades, Dona Raimunda destaca a importância do aprendizado básico e o esforço familiar para garantir algum acesso à educação: “Aprendi o básico, aprendi a escrever meu nome, fazer umas continhas.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). Esse aspecto reforça a ideia de que o conhecimento não se restringe ao espaço escolar formal, mas também se constrói em outros âmbitos da vida social, especialmente no universo dos saberes tradicionais.

A limitação atual para escrever, causada pela tremedeira nas mãos, não significa ausência de conhecimento, mas evidencia a centralidade dos saberes corporais e manuais, muitas vezes desvalorizados pela lógica escolar tradicional. Nesse sentido, Fonseca (2003) destaca a necessidade de ampliar o conceito de patrimônio cultural, reconhecendo práticas, técnicas e saberes transmitidos oralmente e pela prática cotidiana na transdisciplinaridade. Fonseca (2003) enfatiza que,

Nesse contexto sociocultural e educacional processa-se de forma intensa o debate acerca dos paradigmas, das relações entre os padrões e níveis de conhecimento, das concepções de educação e da escola, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos. Isso não é novidade. Entretanto, há sim algo novo nessa discussão: a abordagem das formas e relações entre conhecimentos e metodologias. A meu ver, é aí que ganha força a ideia da inter e da transdisciplinaridade. (Fonseca, 2003, p. 101)

Ao tratar da aprendizagem dos trabalhos manuais, Dona Raimunda explicita um processo educativo marcado pela oralidade e pela convivência entre mulheres: “Eu aprendi ainda nova, observando e convivendo com minhas irmãs mais velhas. Naquele tempo, a gente aprendia olhando, ajudando, fazendo junto.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). Segundo Bittencourt (2008, p. 277) “Existem inúmeros relatos de experiências de estudos do meio realizadas por professores de História. A maior parte delas ocorre em cidades históricas, lugares com monumentos históricos consagrados.”, essa forma de transmissão do conhecimento confirma a importância dos espaços domésticos e comunitários como lugares de ensino e aprendizagem, especialmente para as mulheres.

Outrossim, ao afirmar que o artesanato não foi a principal fonte de renda da família, Dona Raimunda revela a divisão sexual do trabalho: “O meu trabalho maior mesmo era cuidar da família.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). Dessa forma, essa afirmação evidencia a invisibilização do trabalho doméstico e artesanal feminino, frequentemente desconsiderado como trabalho produtivo, apesar de sua importância social e cultural. Campos (2010) afirma que,

podemos perceber que por mais que a sociedade patriarcal tentasse excluir a mulher do mundo do trabalho este não era alheio a ela, muito pelo contrário, elas sempre estiveram atuando de forma eminente no mercado de trabalho seja ele formal ou informal. (Campos, 2010, p. 49)

A relação afetiva e simbólica com o tear aparece de forma marcante em sua fala: “O tear pra mim é uma coisa muito importante... ele representa o conhecimento que veio das mais velhas, das mulheres que vieram antes da gente.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). O tear, nesse sentido, configura-se como um objeto de memória e como patrimônio cultural imaterial, pois carrega técnicas, valores e identidades transmitidas entre gerações.

Dona Raimunda demonstra também uma consciência crítica sobre a necessidade de preservação desses saberes, sobretudo entre os jovens: “É uma forma de mostrar pros jovens daqui como as coisas eram feitas antigamente.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). Para Libâneo (2013, p. 107) “O processo de ensino, ao mesmo tempo que realiza as tarefas da instrução de crianças e jovens, é um processo de educação.”, nessa lógica, essa percepção dialoga diretamente com o ensino de História, ao evidenciar o potencial pedagógico dos saberes locais para a construção de uma aprendizagem histórica significativa e contextualizada.

Ao abordar a possibilidade de geração de renda, Dona Raimunda articula cultura e economia, destacando o papel do artesanato como estratégia de desenvolvimento local: “Dá pra ganhar dinheiro, sim.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025), essa fala reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização dos saberes tradicionais, especialmente aqueles produzidos por mulheres.

Mais do que renda, a pesquisadora, durante a entrevista, enfatiza o valor cultural do artesanato cada peça tem um valor patrimonial, cultural mesmo para as

mulheres artesãs com o objetivo de mostrar a importância dos seus trabalhos. Essa compreensão amplia o conceito de patrimônio, alinhando-se às discussões contemporâneas que reconhecem o artesanato como expressão de cultura viva e de memória coletiva.

Mesmo diante das limitações físicas impostas pela idade, Dona Raimunda mantém sua relação com o tear: “É quase uma terapia, me faz bem.” (Raimunda, entrevista concedida em 30/10/2025). Nessa visão, o ato de tecer aparece, assim, como prática que articula corpo, memória e identidade, reforçando o papel das mulheres idosas como guardiãs da cultura. Além do mais, o cuidado com o acabamento das peças, como o biquinho de crochê, demonstra o zelo e o conhecimento técnico acumulado ao longo da vida, reforçando a dimensão estética e simbólica do trabalho artesanal.

Além do exposto, a entrevista com Dona Raimunda evidencia que os saberes do tear em Bielândia/TO constituem um patrimônio cultural imaterial profundamente marcado pelas relações de gênero e pela transmissão oral do conhecimento. Bittencourt (2008, p. 171) enfatiza que, “Milton Santos sustenta, no entanto, que o lugar só pode ser compreendido dialeticamente levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica”, assim, ao serem incorporados ao ensino de História, esses saberes possibilitam a valorização da história local, o reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Concluimos, com essa entrevista, que Dona Raimunda emerge, nesta pesquisa, como uma verdadeira guardiã da cultura tecelã, cuja memória e saberes contribuem não apenas para a preservação do patrimônio cultural de Bielândia/TO, pois, como afirma Bueno (2005, p. 19) “Desde o início, o papel de fiar e tecer têm sido atribuídos às mulheres e ainda hoje são elas quem detém a tradição da arte de fiar e de tecer embora muitos homens já tenham se juntado a esse grupo.”, mas também para a reflexão crítica sobre o ensino de História e o lugar das mulheres na construção da história brasileira.

2.3.3 Entrevista com Domingas Monteiro Cardoso: transcendendo a barreira do machismo/patriarcado da história local

A entrevista com Domingas Monteiro Cardoso Silva constitui uma fonte oral primária de valor inestimável para uma história social que busca valorizar as mulheres tecelãs de Bielândia/TO em contextos comunitários tradicionais. Sua primeira declaração, “O meu esposo trabalha, aí eu faço alguma coisa, mexo com o tear, faço esses tapetes e também ganho dinheiro” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025), nesse viés, Soares Junior, Batista (2020, p. 11) traz a seguinte argumentação: “Apesar de esse ofício ser realizado majoritariamente por pessoas mais velhas, e em especial mulheres, alguns jovens também tecem e veem no ofício uma oportunidade de ganhar dinheiro.”, que revela imediatamente a estrutura dual e complementar do sustento familiar, porém sem subordinar sua atividade à do marido.

Campos (2010, p. 18) faz essa crítica quando enfatiza que “O que foi feito do passado e da História das Mulheres em todos os tempos da humanidade? A subordinação ao sexo masculino teria evitado ou apagado a história daquelas que sempre estiveram lado a lado aos homens?”, assim, a expressão “faço alguma coisa” pode ser lida à primeira vista como uma minimização linguística comum em discursos femininos em contextos patriarcais, mas seu desdobramento prático, a descrição de um ciclo produtivo completo de fabricação e venda, a desmente, demonstrando uma consciência clara de sua contribuição econômica substantiva e autônoma para o núcleo familiar.

Em seguida, ao detalhar sua inserção em uma cadeia produtiva mais organizada, Domingas afirma: “O pessoal da fábrica cedem as tiras de roupas pra mim. Aí eu faço os tapetes e eles compram” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Esta fala é fundamental para entender a transição do artesanato puramente doméstico para uma forma de trabalho integrada a um sistema produtivo externo, ainda que mantendo a lógica da manufatura caseira. Soares Junior e Batista (2020) cita que,

A relevância desse ofício para os moradores do município é perceptível, bastando apenas fazer uma visita ao mesmo. A sociedade como um todo, recentemente alicerçada pelo poder público, trabalha para que o ofício não se perca, valorizando seus produtos e os artesões que os fabricam. E tem na população idosa, em especial nas mulheres envolvidas nessa fabricação, uma fonte de conhecimento e manutenção desses saberes (Soares Junior, Batista, 2020, p. 12)

Além disso, a relação com a “fábrica” indica a existência de um arranjo de economia solidária ou de terceirização, onde o conhecimento técnico feminino (a transformação de resíduos têxteis em tapetes) é o valor agregado central, posicionando Domingas não como mera ajudante, mas como parceira produtiva em um negócio que reconhece e demanda sua expertise específica, pois “o uso desta técnica visa não apenas a aplicação de conhecimentos a situações novas no âmbito da matéria, mas também a situações da vida prática. Favorece o desenvolvimento das capacidades criadoras (Libâneo, 2013, p. 183).

Ao rememorar suas origens no ofício, a entrevistada localiza o início de seu percurso na infância: “Comecei no crochê, fazia porta guardanapo, bico de pano, essas coisas. Com sete anos já praticava” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Esta fala evidencia o processo precoce de socialização feminina através do trabalho manual, um mecanismo clássico de transmissão intergeracional de saberes domésticos e estéticos. No entanto, mais do que um simples aprendizado de tarefas, a prática desde os sete anos configura a internalização de uma disciplina corporal e uma identidade de gênero ligada à paciência, à precisão e à capacidade de criação, estabelecendo as bases para sua posterior profissionalização no tear.

A narrativa sobre a transição para uma técnica mais complexa e economicamente distintiva é marcada pela referência a uma figura feminina dotada de autonomia: “E no tear foi através da minha tia, que é a tia Luísa. Que ela que, a primeira que inventou fazer os tapetes no tear aqui na região” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Esta afirmação é historiograficamente crucial, pois atribui a inovação técnica local, a adaptação do tear para fazer tapetes com tiras de tecido, a uma mulher específica, resgatando-a do anonimato a que são frequentemente relegadas as contribuições femininas.

A “tia Luísa” é elevada à categoria de inventora, desafiando narrativas de inovação centradas no masculino e demonstrando como as redes de conhecimento informal entre mulheres são espaços de criatividade e desenvolvimento tecnológico aplicado, nesse sentido, “este clima inexistente na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não há, criatividade autêntica” (Freire, 1987, p. 105).

Ao descrever o processo de aprendizado observacional, Domingas complementa: “Aí depois que eu vi na grade, aí da grade também, aí eu fiz” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Além do mais, a expressão “vi na grade” sugere um aprendizado baseado na observação direta e na imitação prática, um método pedagógico não formal, mas extremamente eficaz, característico da transmissão de saberes corporais e artesanais. Com isso, esse “ver e fazer” consolida um modelo de educação situada, onde o conhecimento é adquirido no contexto mesmo de sua aplicação, reforçando a ideia de que a expertise é construída na prática compartilhada, e não em discursos teóricos descolados.

Quando interrogada sobre a rede de praticantes, sua resposta é lacônica e reveladora: “Eu conheço só minha tia e minha cunhada” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Por isso, a limitação do círculo a laços de parentesco direto (tia e cunhada) aponta para a característica endógena e familiar dessa transmissão de saber. Essa restrição, embora garanta a autenticidade e a confiança no aprendizado, também sinaliza a vulnerabilidade do conhecimento à dispersão familiar e ao desinteresse das novas gerações, tornando-o um patrimônio frágil e suscetível ao desaparecimento com o fim de uma linhagem específica.

A pergunta sobre a importância do trabalho manual elicitava uma resposta densa e multifacetada:

Para mim tem importância, assim, porque a gente está envolvida nisso e é um modo de nos conectar, de conectar um com a outra, e o trabalho manual com o tear e o crochê me faz bem, é também uma forma de eu me sentir ativa. Assim, a atividade do tear, que assim, muita gente nem conhece, né? Assim, e a gente vai praticando. E além do recurso financeiro, né? Que é agregado a esse trabalho (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025).

Neste trecho, Domingas articula três dimensões indissociáveis: a sociabilização “modo de nos conectar”, a saúde subjetiva e identitária “me faz bem”, “me sentir ativa” e a economia “recurso financeiro agregado”. O ofício é, portanto, um eixo integrador da vida comunitária, do bem-estar psicológico e da autonomia material, constituindo uma práxis total que confere sentido e agência à sua existência, além de carregar uma consciência da singularidade de um saber pouco difundido “muita gente nem conhece”.

Segundo Soares Junior e Batista (2020, p. 08) “É a partir dos repasses orais que o ofício se mantém.”, na sequência, ela especifica sua preferência por um canal

comercial formalizado: “Eu gosto de vender os tapetes para a fábrica de peças íntimas que fica em Araguaína, lá eles pagam certinho, eles mandam os retalhos de panos e eu faço e vendo para eles os objetos feitos. Não tem esse negócio, se a gente levar 50 tapetes, eles pagam os 50” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Nesse sentido, a fala vai além da mera descrição de uma transação; é uma declaração de valor sobre justiça e previsibilidade nas relações econômicas.

Schmidt e Martins (2016, p. 70) “de posicionamento social, bem como entre as pretensões de reconhecimento de um sujeito e as expectativas com as quais os outros o confrontam”, assim, a “fábrica” representa um espaço de troca que respeita a integridade do trabalho e honra contratos implícitos, em contraste com possíveis relações informais de revenda que poderiam ser exploratórias. A ênfase no pagamento integral “paga os 50” revela uma busca por reconhecimento material que corresponda exatamente ao esforço produtivo despendido, reivindicando equidade na esfera econômica.

Ao ser confrontada com a questão da perpetuação do saber, sua resposta é carregada de realismo e melancolia: “Vai acabando, os mais novos não querem aprender, preferem ficar no celular, eu fico triste pois nossos conhecimentos estão morrendo com a gente” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Aqui, Domingas diagnostica um conflito geracional e tecnológico: o saber tátil e demorado do tear é colocado em competição direta com a gratificação instantânea e virtual do celular. A personificação do conhecimento que “está morrendo com a gente” é profundamente significativa, pois vincula a vida do saber à vida corpórea das suas portadoras, configurando uma possível “extinção” cultural que é sentida como uma perda íntima e coletiva.

Contudo, esse sentimento de perda iminente é imediatamente contrabalançado por uma percepção aguda do valor do registro: “Mas eu também fico feliz em ter vocês aqui, isso significa que estão interessados em guardar e preservar os nossos conhecimentos e a nossa memória” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Nesta afirmação, a entrevistada demonstra uma consciência metacognitiva notável sobre o processo de documentação. Ela interpreta a presença da pesquisadora não como uma intrusão, mas como um ato de interesse e salvaguarda. A entrevista é, assim, reconhecida por ela como um ritual de preservação que pode transcender a transmissão prática falhada, convertendo a memória viva em documento durável, e conferindo uma espécie de imortalidade arquivística ao saber ameaçado.

Por fim, sua declaração de encerramento sintetiza a essência de sua relação com o ofício: “Eu amo a arte do tear, mesmo com cansaço físico, fazer esses tapetes e rede me faz me sentir bem, a minha mente fica bem e eu ainda ganho dinheiro com isso” (Domingas, entrevista concedida em 30/10/2025). Nesta frase, os polos aparentemente contraditórios do trabalho, o desgaste físico “cansaço” e a realização plena “amo”, “me faz me sentir bem”, “a minha mente fica bem” são harmonizados. O “ainda” que introduz o ganho financeiro é revelador: a remuneração aparece como um benefício adicional, e não como a motivação primária ou única.

Mas, como frisa Bueno (2005, p. 25) “Ainda hoje nossas crianças podem ter contato, mesmo que distante, com a arte que envolve a roda de fiar. Um exemplo disso é o conto de fadas da Bela adormecida que fura seu dedinho em uma roda e dorme por longos anos.”, assim, amor pela arte, o bem-estar mental e a recompensa econômica formam uma tríade indissociável que define o trabalho não como um fardo, mas como uma fonte de prazer, identidade e autonomia. Através desta e das demais falas, Domingas Monteiro Cardoso Silva constrói, ela própria, um poderoso contra-argumento narrativo às lógicas patriarcais que invisibilizam o trabalho produtivo, criativo e econômico das mulheres tecelãs de Bielândia/TO, inscrevendo sua experiência na história local como sujeito, e não como objeto, sendo valorizada dentro do ensino de História tão quanto a “Bela adormecida”.

SEÇÃO 3 – EXPERIÊNCIA DIDÁTICA: TRAZENDO AS MULHERES GUARDIÃS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Essa seção de número III insere-se como o momento em que a pesquisa se materializa no espaço escolar, articulando teoria, metodologia e prática pedagógica. Trata-se de uma etapa fundamental do trabalho, pois desloca a discussão sobre memória, ensino de História, gênero, cultura, História Local e História Oral do plano apenas teórico para o campo da prática em sala de aula, permitindo observar como os saberes produzidos no âmbito da pesquisa acadêmica podem ser traduzidos em experiências concretas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a experiência didática não é concebida como um apêndice ilustrativo da investigação, mas como parte constitutiva de seu percurso epistemológico, reafirmando o compromisso da pesquisa com a transformação da prática escolar e com a democratização do conhecimento histórico.

Escolhemos fazer a aplicação e desenvolvimento com os estudantes na Escola Estadual Professor Vicente José Vieira pelo fato de ser professora nessa instituição, no município de Barra do Ouro, como locus da intervenção pedagógica, a pesquisa reconhece a centralidade do contexto sociocultural dos estudantes na construção do conhecimento histórico. Além disso, a proximidade territorial com Bielândia/TO, aliada às características socioeconômicas da comunidade escolar descritas no Projeto Político Pedagógico, propiciou, a partir de orientações dos professores que lecionaram as disciplinas no primeiro semestre do mestrado, um cenário fértil para o desenvolvimento de práticas de ensino que dialoguem com a realidade vivida pelos discentes. Dessa forma, o ensino de História é compreendido como um processo situado, que ganha sentido quando estabelece vínculos entre os conteúdos curriculares, as experiências dos estudantes e as memórias coletivas que atravessam o território onde estão inseridos. Como afirma Oliveira (2021),

Nesse sentido e para tecer algumas considerações sobre a importância desse debate e do seu uso em sala de aula e para além dela, pelo docente em prol de um aprendizado mais significativo dos seus educandos, gostaríamos de retomar acerca de alguns possíveis/prováveis ganhos do uso do patrimônio cultural no ensino de história. (Oliveira, 2021, p. 32)

Seguindo esse diapasão, essa seção assume, portanto, a perspectiva de que ensinar História implica operar processos de mediação entre o saber científico e o

saber escolar, conforme a noção de transposição didática. Ao trazer para a sala de aula as narrativas das mulheres tecelãs de Bielândia/TO, a pesquisa promove uma reconfiguração dos objetos de ensino, incorporando sujeitos históricos tradicionalmente invisibilizados. Essa escolha pedagógica dialoga com a necessidade de ampliar o repertório historiográfico presente no currículo, tensionando narrativas hegemônicas e possibilitando aos estudantes o contato com formas alternativas de produção histórica, ancoradas na memória, na oralidade e na cultura material.

A experiência didática desenvolvida também se ancora na compreensão do “ensino de História como prática social” Bittencourt (2008) dotada de função formativa e política. Com isso, ao trabalhar com temas como gênero, trabalho feminino e patrimônio cultural, a proposta pedagógica buscou estimular nos estudantes habilidades cognitivas e socioemocionais, como o pensamento crítico, a empatia histórica e a capacidade de problematizar relações de poder. Nesse processo, os estudantes são convidados a refletir não apenas sobre o passado, mas sobre as continuidades e rupturas que conectam as trajetórias das mulheres tecelãs às dinâmicas sociais contemporâneas, reconhecendo o artesanato como forma de resistência, sobrevivência e produção de sentido.

Por fim, a SEÇÃO III consolida a articulação entre teoria e prática pedagógica, evidenciando o potencial dessa metodologia para o ensino de História em contextos escolares, pois, “Diante do mundo tecnológico vivido intensamente pelas atuais gerações, existe um compromisso pedagógico que não se pode ignorar.” (Bittencourt, 2008, p. 110). Ao valorizar as narrativas das mulheres guardiãs da cultura tecelã, a experiência didática reafirma o papel da escola como espaço de construção de memórias plurais e de reconhecimento da diversidade cultural. Assim, esta seção não apenas apresenta os procedimentos e resultados da intervenção em sala de aula, mas também reafirma o ensino de História como um campo de disputas simbólicas, no qual dar voz a sujeitos silenciados significa contribuir para a formação de uma “consciência histórica crítica” (Schmidt, Martins, 2016), sensível às desigualdades e comprometida com a valorização dos saberes locais.

3.1 – Apresentação da Unidade Escolar e participação dos estudantes na efetivação da pesquisa

Atuam nessa pesquisa estudantes da turma de 1ª série do Ensino Médio da

Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, município de Barra do Ouro, a 30 km de distância de Bielândia. Escola criada através da Lei de Criação nº 9.977/86, de 14 de janeiro de 1986, no povoado de Barra do Ouro, localizado à beira do rio Tocantins, na época, região norte de Goiás e vinculada ao município de Goiatins.

A unidade funciona, atualmente, nos turnos matutino e vespertino. O horário pedagógico funciona das 07h às 11h25 no turno matutino e no vespertino das 13h às 17h25 com carga horária de 5 (cinco) aulas de 50 minutos cada. Atende as modalidades e etapas de ensino: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Médio Básico (1ª a 3ª séries); Correção de Fluxo –Avança Mais e Jornada Ampliada. Nos turnos matutino e vespertino. O administrativo funciona nos dois turnos supracitados das 7h às 11h e das 13h às 17h. A escola está situada desde 1997 na Rua José Pereira, nº 193, podendo ser contatada pelo número (63) 99221-2614 e/ou e mail vicentevieira@ue.seduc.to.gov.br.

O perfil da comunidade escolar é pautado em estudantes da zona rural e urbana, muitos deles precisam do transporte escolar para vir a escola pois residem em fazendas e assentamentos muito distante, os pais desses estudante geralmente possuem baixo grau de escolaridade e recebem benefícios governamentais para complementar a renda familiar. Fonte de Pesquisa: Projeto Político Pedagógico – PPP, 2025, pg. 6,7.

Em conformidade com estes dados, é possível perceber que a comunidade escolar é em sua maioria de baixa renda familiar. O PPP descreve que é preciso que

a escola busque o melhor caminho para o ensino, com meios de estimular os alunos para o conhecimento. Faz-se necessário tornar os estudos prazerosos. Uma delas é o trabalho com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais do aluno. É importante que a escola trabalhe esses aspectos que visa contribuir para a qualidade na educação, e para isso, a escola deve promover um ambiente que leve em consideração a: criatividade, proatividade, colaboração, pensamento crítico, comunicação e perseverança. Esses são pontos que permitem ao aluno se autoconhecer. (PPP, 2024, pg. 8)

A descrição feita no PPP da escola corrobora com a intenção dessa pesquisa no Ensino de História e atende que Chevallard fala sobre a passagem do saber científico ao saber ensinado:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de

um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (Chevallard, 1991, p.39)

Esta pesquisa levou os estudantes a construir seus conceitos de memória, individual ou coletiva, de arte, de cultura, etc. Pois, como afirma Develay o olhar epistemológico é reflexivo, possibilitando que nos debruçemos sobre o saber produzido, gerando um saber de alto nível que o profissional deve oferecer através dos muitos conteúdos que ensina. Não é o resultado de uma acumulação somativa de informações, mas a capacidade para lidar com eles transformar os conhecimentos pessoais em saberes (Develay, 1995, p. 12). A pesquisa atende ainda o quesito que diz respeito à sua função social, não só quando trás aborda o gênero feminino, mas, quando aborda a luta dessa classe pela sobrevivência da família, sobrevivência financeira, quando esta busca no seu trabalho manual recursos para abastecimento da família. O artesanato e outras formas de trabalho manual são parte desse processo de reprodução social, mas também oferecem às mulheres ferramentas para questionar sua invisibilização.

Ainda incluso no PPP da U.E. apresenta suas características culturais e valores, sendo,

Visando um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso entre estudantes, professores e demais funcionários a escola é pautada em valores como a valorização do respeito, compromisso com a inclusão de todos os membros da comunidade escolar, independentemente de sua origem, gênero, raça ou habilidade. E a celebração da diversidade cultural, étnica e linguística. Voltada para as características culturais há a realização de atividades esportivas, como torneio e competições, festivais culturais como a realização da Festa Junina, Dia da Independência, Dia da família na escola, etc. (PPP EEPVJV, 2025, p. 7)

Essas informações apresentadas no PPP da escola corroboram com a intencionalidade da pesquisa ao trazer e elencar discussões sobre gênero e cultura no ambiente escolar.

Para esta pesquisa a História Oral emerge como uma metodologia poderosa para resgatar vozes historicamente marginalizadas ou silenciadas, em especial aquelas das mulheres. Alessandro Portelli, ao abordar essa temática, ressalta como a escuta e a oralidade são instrumentos capazes de trazer à tona memórias que fontes tradicionais muitas vezes invisibilizam. Formalmente, isso contribui para democratizar

o sujeito histórico e ampliar a compreensão sobre experiências vividas que foram historicamente ignoradas.

3.2 Resultado da aplicação em sala de aula: o conhecimento dos estudantes sobre as mulheres tecelãs de Bielândia, Filadelfia – TO

A avaliação da eficácia de uma proposta pedagógica comprometida com a descolonização dos saberes históricos exige, necessariamente, a investigação do ponto de partida dos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, a aplicação de um instrumento diagnóstico, como o questionário estruturado em duas questões fundamentais (APÊNDICE D), não possui caráter meramente avaliativo, mas constitui-se como uma ferramenta de sondagem epistemológica.

Esta discussão dedica-se, portanto, à análise qualitativa das respostas fornecidas pelos discentes da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, no município de Barra do Ouro, buscando decifrar os esquemas de pensamento e os repertórios culturais que estes mobilizam ao se defrontarem com as interrogações sobre a invisibilização feminina na história e, mais especificamente, sobre o lugar das mulheres tecelãs e bordadeiras na narrativa histórica local.

Este procedimento metodológico visa estabelecer uma linha de base consistente, a partir da qual será possível mensurar tanto as lacunas de conhecimento quanto as sementes de uma consciência crítica já presente, elementos cruciais para orientar e validar a intervenção pedagógica subsequente.

A primeira questão do questionário “Você considera que as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história? Explique seu ponto de vista” foi concebida como um dispositivo analítico para acessar a percepção macrossocial dos estudantes. Ela busca investigar até que ponto uma crítica estrutural ao patriarcado historiográfico foi assimilada pelo imaginário juvenil, transcendendo o âmbito acadêmico para se tornar uma categoria de entendimento do mundo social. As respostas a este inquérito, quando analisadas em seu conjunto, oferecem um retrato do grau de sensibilização desses jovens para as operações de poder que determinam quem é digno de registro histórico e quem é condenado ao esquecimento.

A análise dessas falas permite não apenas verificar a existência desse consenso crítico, mas também desvendar as nuances de sua fundamentação, identificando se os discentes compreendem a invisibilidade como um acidente ou

como uma construção política, e quais mecanismos sociais eles identificam como responsáveis por esse apagamento.

Em um segundo momento, a questão “E as mulheres bordadeiras, tecelãs estão na narrativa da História local?” opera uma guinada fundamental do plano teórico-geral para o terreno da experiência concreta e situada. Esta indagação procura tensionar a consciência abstrata da exclusão, verificada na primeira pergunta, confrontando-a com a capacidade dos estudantes de aplicá-la à avaliação de sua própria realidade sociocultural imediata.

O objetivo é examinar se o reconhecimento de um apagamento histórico genérico se traduz no conhecimento de suas manifestações particulares no contexto regional, ou se, pelo contrário, persiste um abismo entre a crítica à grande narrativa e a familiaridade com os sujeitos locais e as micronarrativas, que, como enfatiza Burke (1992, p. 342) “Foi apenas muito recentemente, no entanto, que os historiadores adotaram a micronarrativa. A micronarrativa parece ter vindo para ficar; cada vez mais historiadores estão se voltando para essa forma.”.

A análise comparativa das duas tabelas de respostas, uma sobre a invisibilidade geral e outra sobre a presença/ausência local, permitirá, assim, mapear com precisão o hiato entre a teoria e a prática do conhecimento histórico, elucidando em que medida os saberes tradicionais e o trabalho feminino artesanal permanecem à margem tanto do currículo formal quanto da memória coletiva acessível aos jovens, fornecendo, por fim, a justificativa empírica e pedagógica para a introdução da narrativa específica das tecelãs de Bielândia como estudo de caso transformador.

Para a construção das Tabelas nº 1 e 2, foram utilizados pseudônimos com o objetivo de proteger a imagem e a integridade dos estudantes envolvidos na aplicação do questionário em sala de aula. Essa medida justifica-se pelo fato de os participantes serem menores de idade, garantindo o anonimato e a confidencialidade de suas identidades. A adoção dessa estratégia está em conformidade com as diretrizes estabelecidas e aprovadas pelo Comitê de Ética responsável pela avaliação do projeto, assegurando que todos os procedimentos adotados respeitam os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

Tabela 01: Resposta dos estudante resultado da aplicação sobre a questão n° 1, em sala de aula, para a turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, município de Barra do Ouro, conforme anexado no APÊNDICE – D: Questionário aplicado para os estudantes com duas perguntas.

Estudantes	1º Você considera que as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história? Explique seu ponto de vista
Rebeca	Sim. As mulheres foram invisibilizadas na história, pois durante muito tempo foram silenciadas, não tinham direitos e não podiam se expressar livremente.
Gustavo	Sim, as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história, pois durante muito tempo foram silenciadas e não tinham direitos e não podiam se expressar.
Luis Augusto	Sim. As mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história, pois durante muito tempo foram impedidas de falar, não tinham direitos e não eram reconhecidas como parte importante da sociedade.
Maria Eduarda	Sim, pois as mulheres sempre foram silenciadas na história, pois durante muito tempo não tiveram direitos, nem voz, sendo vistas apenas como donas de casa.
Viviane	Sim, pois muitas mulheres ao longo da história foram impedidas de participar da política e da sociedade, não tendo voz nem vez.
Ana Cristina	Sim, pois as mulheres ao longo da história sempre foram vistas como donas de casa, não tendo oportunidade de participar da política e da sociedade.
Ana Caroline	Sim, porque as mulheres ao longo da história sempre foram silenciadas.
Jheniffer	Sim, as mulheres ao longo da história sempre foram consideradas inferiores aos homens.
Lara	Sim, porque muito pouco se fala do papel das mulheres.
Júlio Cesar	Sim, porque as mulheres desde o começo são caladas.
Enzo Benício	Sim, eu acho que as mulheres têm muito a dizer, porém muitas vezes não tiveram oportunidade.
Maria Clara	Sim, todas as mulheres têm direitos iguais.
Arielle	Sim, discordo muito porque desde a época que as mulheres não tinham direitos, foram desvalorizadas.
Loketá	Sim, porque as mulheres desde o começo que não são caladas.
Jandir	Sim, é amplamente reconhecido que as mulheres foram historicamente julgadas e silenciadas.

A princípio, vale destacar que a aplicação de um instrumento diagnóstico, como o questionário analisado nesta seção, constitui uma etapa metodológica fundamental. Ele funciona não apenas como um levantamento de concepções espontâneas, mas como um espelho que reflete o grau de assimilação crítica, por parte dos jovens, das discussões sobre gênero, poder e representação histórica que permeiam o contemporâneo.

A Tabela 01, que compila as respostas dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio à primeira questão “Você considera que as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história? Explique seu ponto de vista” oferece um material discursivo rico e revelador. A análise qualitativa sistemática dessas falas, longe de ser um mero exercício de tabulação, configura-se como uma hermenêutica das sensibilidades históricas em formação. Através dela, é possível mapear como uma geração que acessa a história majoritariamente por meio de currículos e livros didáticos, ainda em processo de transformação interpreta e articula criticamente o apagamento feminino do registro histórico.

Este exame minucioso, estudante por estudante, permitirá compreender as nuances, os repertórios e as lacunas presentes em seu entendimento, estabelecendo o ponto de partida essencial para avaliar o impacto subsequente da introdução da contra-narrativa específica das tecelãs de Bielândia/TO. Dessa forma, a análise que se segue busca decodificar não apenas o *conteúdo* das respostas, mas também as *estruturas de pensamento* que elas manifestam, investigando como a macro crítica ao patriarcado histórico é traduzida, no nível micro, pelo discurso discente.

A análise das respostas dos discentes da 1ª série do Ensino Médio à primeira questão do questionário “Você considera que as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história? Explique seu ponto de vista” revela um consenso crítico notável e uma percepção aguçada sobre os mecanismos de apagamento histórico de gênero. A fala da estudante Rebeca, que afirma: “Sim. As mulheres foram invisibilizadas na história, pois durante muito tempo foram silenciadas, não tinham direitos e não podiam se expressar livremente” (Rebeca, 2025), demonstra uma compreensão que articula causalidade e consequência. A invisibilidade é apresentada não como um fenômeno natural, mas como resultado de um processo ativo de silenciamento, cuja materialidade se expressa na negação de direitos e na restrição da liberdade de expressão, elementos fundamentais da cidadania que foram historicamente negados às mulheres.

De modo semelhante, o estudante Gustavo argumenta: “Sim, as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história, pois durante muito tempo foram silenciadas e não tinham direitos e não podiam se expressar” (Gustavo, 2025). Sua resposta, embora próxima da anterior, reforça a ideia de um ciclo duplo: o silenciamento é tanto a causa quanto a manifestação da invisibilidade. A repetição da estrutura causal indica que essa narrativa crítica foi internalizada pelos discentes,

sugerindo uma conscientização sobre as estruturas patriarcais que operaram através da supressão da voz e da negação de direitos civis básicos, conformando uma história escrita a partir de uma perspectiva unilateral.

Luís Augusto avança na crítica ao incorporar a dimensão do não reconhecimento social, afirmando: “Sim. As mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história, pois durante muito tempo foram impedidas de falar, não tinham direitos e não eram reconhecidas como parte importante da sociedade” (Luís Augusto, 2025). Para além da privação de direitos, o estudante identifica a raiz do problema na desconsideração do papel social feminino. A expressão “parte importante da sociedade” denota uma compreensão de que a invisibilidade foi produzida pela desvalorização sistemática de suas contribuições, relegando-as a uma posição de marginalidade dentro da narrativa histórica oficial, que tradicionalmente celebrou feitos políticos e militares majoritariamente masculinos.

Maria Eduarda introduz uma categoria analítica específica ao vincular o silenciamento a uma função social restrita: “Sim, pois as mulheres sempre foram silenciadas na história, pois durante muito tempo não tiveram direitos, nem voz, sendo vistas apenas como donas de casa” (Maria Eduarda, 2025). A redução da identidade feminina à esfera doméstica “vistas apenas como donas de casa” é apontada como o dispositivo central de sua invisibilização na esfera pública e histórica. A estudante percebe que a atribuição exclusiva ao espaço privado atuou como uma barreira eficaz para excluí-las dos registros históricos, que privilegiam ações no domínio público.

Viviane focaliza sua análise na exclusão das esferas de poder e participação, declarando: “Sim, pois muitas mulheres ao longo da história foram impedidas de participar da política e da sociedade, não tendo voz nem vez” (Viviane, 2025). A expressão popular “voz nem vez” sintetiza de forma potente a dupla privação: a da fala (silenciamento) e a da oportunidade (invisibilidade). Ao destacar a política e a sociedade como campos de negado acesso, a estudante identifica a exclusão da agência histórica como um ato deliberado, impedindo que as mulheres figurassem como protagonistas na construção do social.

Ana Cristina segue uma linha argumentativa similar, reforçando a associação entre o estereótipo doméstico e a exclusão cívica: “Sim, pois as mulheres ao longo da história sempre foram vistas como donas de casa, não tendo oportunidade de participar da política e da sociedade” (Ana Cristina, 2025). Novamente, a percepção do papel restrito de “dona de casa” é entendida não como uma escolha, mas como

uma identidade imposta que limitou as oportunidades de atuação em outras esferas. A palavra “oportunidade” é crucial, pois desloca a questão da vontade individual para a estrutura de possibilidades sociais, que foi sistematicamente fechada para as mulheres.

Ana Caroline oferece uma resposta mais concisa, porém não menos significativa: “Sim, porque as mulheres ao longo da história sempre foram silenciadas” (Ana Caroline, 2025). A força de sua afirmação reside na universalização temporal “ao longo da história” e na passividade do verbo “foram silenciadas”, que denota uma ação sofrida, um processo histórico do qual as mulheres foram vítimas. A simplicidade da frase carrega a aceitação de uma premissa crítica que parece consolidada entre os jovens: a história é, em grande medida, uma narrativa que omitiu vozes femininas.

Jheniffer aborda a questão pela lente da hierarquia de gênero, afirmando: “Sim, as mulheres ao longo da história sempre foram consideradas inferiores aos homens” (Jheniffer, 2025). Sua resposta vai ao cerne da ideologia patriarcal: a construção de uma suposta inferioridade feminina como justificativa naturalizada para o silenciamento e a invisibilidade. Considerar as mulheres inferiores não é apenas uma opinião, mas um princípio organizador que as excluiu dos lugares de produção de conhecimento e de registro histórico, relegando suas ações ao campo do insignificante ou do doméstico.

Lara aponta para a manifestação discursiva contemporânea desse apagamento: “Sim, porque muito pouco se fala do papel das mulheres” (Lara, 2025). Sua observação é metalinguística, focando não no evento histórico em si, mas na narrativa que o conta. “Muito pouco se fala” indica uma percepção aguda da desproporção nas representações históricas que consome na escola ou na mídia. O silêncio no presente sobre os feitos do passado é, para a estudante, a prova mais evidente da invisibilidade construída.

Júlio Cesar utiliza uma imagem poderosa e ativa: “Sim, porque as mulheres desde o começo são caladas” (Júlio Cesar, 2025). A expressão “são caladas” implica a existência de um agente externo que cala, um ato de violência epistêmica e social. O “desde o começo” sugere uma origem remota dessa opressão, enraizada nas estruturas fundantes da sociedade, o que corrobora a tese de que a invisibilidade não foi um acidente, mas uma condição estrutural da historiografia tradicional.

Enzo Benício introduz uma perspectiva de potencialidade frustrada: “Sim, eu acho que as mulheres têm muito a dizer, porém muitas vezes não tiveram oportunidade” (Enzo Benício, 2025). Sua resposta combina o reconhecimento da capacidade intelectual e expressiva feminina “têm muito a dizer” com a constatação de que as estruturas sociais lhes negaram os meios e os espaços para tal “não tiveram oportunidade”. Há, em sua fala, um entendimento de que o silenciamento representou uma perda para a própria história, privada de contribuições que poderiam tê-la enriquecido.

Maria Clara faz uma afirmação que, embora pareça uma não seguir, pode ser lida como uma projeção de um princípio de justiça no passado: “Sim, todas as mulheres têm direitos iguais” (Maria Clara, 2025). Ao afirmar isso como justificativa para o “sim”, a estudante possivelmente contrapõe um ideal normativo contemporâneo, a igualdade de direitos, à realidade histórica de desigualdade. Assim, sua fala sugere que, porque hoje se defende a igualdade, é necessário reconhecer que no passado ela não existiu, e essa ausência se manifestou como invisibilidade e silenciamento.

Arielle apresenta uma formulação discursivamente interessante: “Sim, discordo muito porque desde a época que as mulheres não tinham direitos, foram desvalorizadas” (Arielle, 2025). A aparente contradição lógica, concordar e discordar, pode ser interpretada como um uso coloquial onde “discordo muito” se refere ao fato histórico em si, com o qual ela expressa forte desaprovação. Ela vincula diretamente a falta de direitos à desvalorização social, percebendo esta última como a consequência prática da primeira, um processo que as tornou invisíveis ao valor histórico.

Loketá apresenta uma afirmação que necessita de interpretação contextual, possivelmente com um erro de digitação ou formulação: “Sim, porque as mulheres desde o começo que são caladas” (Loketá, 2025). Ou seja, de forma mais direta, pode ser uma afirmação de que a luta pela voz é inerente à condição feminina, mas a uma cultura machista imposta, por isso, em qualquer caso, ela corrobora para uma premissa do silenciamento.

Além disso, Jandir recorre a um reconhecimento acadêmico mais formal: “Sim, é amplamente reconhecido que as mulheres foram historicamente julgadas e silenciadas” (Jandir, 2025). O uso da expressão “amplamente reconhecido” indica que o estudante percebe o tema não como uma opinião isolada, mas como um consenso

historiográfico estabelecido. O verbo “julgadas” acrescenta uma nuance importante ao de “silenciadas”, sugerindo que a invisibilidade foi precedida ou acompanhada por um julgamento moral e social que legitimou sua exclusão. Sua resposta sintetiza o espírito geral das colocações: os discentes demonstraram uma assimilação crítica da discussão sobre gênero e história, identificando a invisibilização feminina como um constructo social baseado na negação de direitos, na restrição espacial ao doméstico, na exclusão política e na elaboração de uma hierarquia de valor que as inferiorizou. Essa percepção constitui um terreno fértil para a introdução de contra-narrativas, como a história das tecelãs de Bielândia, que visa exatamente restituir voz e visibilidade a sujeitos históricos sistematicamente apagados.

A análise das respostas discentes compiladas na Tabela 01 não se esgota em sua função descritiva; ela assume caráter diagnóstico e projeta desdobramentos pedagógicos fundamentais. O consenso unânime e articulado sobre a invisibilização histórica das mulheres, demonstrado pelos dezesseis estudantes, revela que uma crítica estrutural ao patriarcado na historiografia já é parte de um repertório partilhado por essa geração. As falas evidenciam uma compreensão que identifica, com notável acuidade, os mecanismos operantes desse apagamento: a privação de direitos, a confinamento ao espaço doméstico, a exclusão da esfera pública e a construção ideológica de uma inferioridade natural.

No entanto, como demonstra a análise individual, trata-se ainda de uma crítica genérica e, em certa medida, abstrata, voltada para uma categoria universal “mulheres” e fundamentada em grandes estruturas (“a história”, “a sociedade”). A ausência de menções a sujeitos históricos femininos específicos, a coletividades de mulheres concretas ou a formas cotidianas de resistência e produção cultural indica uma lacuna entre a percepção teórica da exclusão e o conhecimento de suas expressões particulares e localizadas.

É precisamente nesse hiato que a segunda etapa desta pesquisa, a apresentação e discussão das fontes sobre as tecelãs de Bielândia, adquire seu sentido pedagógico mais profundo. O conhecimento prévio, manifestado na tabela, funcionou como uma *base crítica*, um terreno preparado para receber a semente de uma contra-narrativa específica.

A consciência de que “as mulheres foram silenciadas” (Ana Caroline, 2025) cria a abertura necessária para se perguntar: *Quais mulheres? Silenciadas de que modo? E que histórias suas podemos recuperar?* A experiência de Dona Domingas Monteiro

Cardoso, portanto, não foi apresentada a um público desprovido de ferramentas analíticas, mas a discentes já sensibilizados para a problemática do apagamento. O relato concreto da artesã, com seu aprendizado intergeracional, sua rede de solidariedade feminina, sua inovação técnica e sua luta por reconhecimento econômico, operou como a materialização viva das abstrações “silêncio” e “invisibilidade”. Ele ofereceu nomes, rostos, gestos e vozes onde antes havia, no entendimento dos estudantes, uma ausência generalizada.

Conclui-se, assim, que a fala dos estudantes na tabela é o ponto de partida que legitima e demanda a etapa seguinte: se eles reconhecem que “muito pouco se fala do papel das mulheres” (Lara, 2025), a obrigação ética e pedagógica é justamente começar a falar, e fazê-lo a partir de documentos, imagens e testemunhos que preencham esse silêncio com presenças concretas. Dessa forma, a análise da tabela não é um fim, mas um poderoso indicador do ponto de partida dos estudantes e da urgência de práticas de ensino que não se limitem a criticar o cânone, mas que ativamente construam novos arquivos e novas memórias. O conhecimento sobre as tecelãs de Bielândia/TO, apresentado após essa sondagem, surge então não como uma informação isolada, mas como uma resposta direta e uma ampliação substantiva da própria crítica que os estudantes já haviam formulado. A educação histórica, nessa perspectiva, consolida-se como um processo contínuo de desocultação, no qual a consciência da exclusão é o primeiro passo para a incessante busca pelos sujeitos que nela foram obliterados.

Tabela 02: Resposta dos estudante resultado da aplicação sobre a questão nº 2, em sala de aula, para a turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, município de Barra do Ouro, conforme anexado no APÊNDICE – D: Questionário aplicado para os estudantes com duas perguntas.

Estudantes	2º E as mulheres bordadeiras, tecelãs estão na narrativa da História local?
Rebeca	Não, as mulheres não estão na narrativa da história local.
Gustavo	Não, as mulheres bordadeiras, tecelãs não estão na narrativa da história local.
Luis Augusto	Sim. As mulheres bordadeiras, tecelãs estão na história local.
Maria Eduarda	Não, as mulheres bordadeiras e tecelãs não são valorizadas na história local.
Viviane	Sim, porém não são reconhecidas como deveriam.
Ana Cristina	Não, pois não têm reconhecimento na história local.
Ana Caroline	Não, pois não existe reconhecimento dessas mulheres.
Jheniffer	Não, pois seus trabalhos não são valorizados.

Lara	Não, raramente são mencionadas.
Júlio Cesar	Não, eu não conheço nenhuma mulher que trabalhe com isso.
Enzo Benício	Não conheço muito.
Maria Clara	Sim, as mulheres merecem respeito e dignidade.
Arielle	Sim, várias costureiras, bordadeiras e artesãs.
Loketá	Não, eu não conheço nenhuma mulher que trabalhe com isso.
Jandir	Sim, eu conheço uma amiga do bairro que faz isso.

A segunda questão do instrumento diagnóstico “E as mulheres bordadeiras, tecelãs estão na narrativa da História local?” buscou deslocar o foco da crítica geral, presente nas respostas à primeira pergunta, para um plano de reconhecimento concreto e situado. A análise das respostas, compiladas na Tabela 02, revela um cenário complexo e por vezes contraditório, expondo o fosso entre a consciência de um apagamento histórico genérico e o conhecimento sobre manifestações específicas da cultura e do trabalho feminino no próprio território.

A fala da estudante Rebeca, “Não, as mulheres não estão na narrativa da história local” (Rebeca, 2025), é categórica e generalizante, indicando uma percepção de ausência total. Essa afirmação sugere que, para a discente, a história local tal como é ensinada, celebrada ou divulgada não apenas omite, mas exclui ativamente a presença e as contribuições das mulheres como sujeitos históricos, apagando-as da memória coletiva institucionalizada.

Em linha similar, Gustavo afirma, “Não, as mulheres bordadeiras, tecelãs não estão na narrativa da história local” (Gustavo, 2025). Sua resposta, mais específica que a anterior, demonstra uma aplicação direta da crítica de invisibilidade para um grupo profissional concreto. A exclusão do verbo (“não estão”) denota uma análise sobre a representação e não sobre a existência real, indicando que o estudante faz uma clara distinção entre o *fato histórico* (a presença dessas artesãs) e a “narrativa histórica” a sua exclusão dos registros oficiais e do imaginário social construído). Esta distinção é fundamental para compreender o silenciamento como um ato de construção discursiva e não como um mero esquecimento.

Luís Augusto, contudo, apresenta uma perspectiva dissonante, afirmando “Sim. As mulheres bordadeiras, tecelãs estão na história local” (Luís Augusto, 2025). Esta resposta positiva, isolada no conjunto majoritariamente negativo, pode ser interpretada de duas maneiras: ou o estudante possui um acesso privilegiado a fontes de memória familiar ou comunitária que lhe conferem esse conhecimento, ou sua afirmação é uma projeção de um desejo normativo, elas *deveriam* estar, portanto,

ele afirma que estão. Em qualquer caso, sua fala introduz uma nuance de contestação ao consenso do apagamento, sugerindo que a invisibilidade pode não ser absoluta, mas sim segmentada e dependente do lugar social de quem narra e de quem escuta.

Maria Eduarda qualifica sua negativa com um juízo de valor, declarando: “Não, as mulheres bordadeiras e tecelãs não são valorizadas na história local” (Maria Eduarda, 2025). Aqui, a crítica se aprofunda. Não se trata apenas de uma ausência narrativa, mas de uma desvalorização ativa. O termo “valorizadas” aponta para uma economia do reconhecimento social e histórico, onde o trabalho e a arte femininos não recebem o capital simbólico equivalente ao seu significado cultural e econômico. A história local, nesta leitura, é um campo de disputa por valor, no qual as contribuições das artesãs são sistematicamente desprezadas.

Viviane apresenta uma resposta ambígua e sofisticada: “Sim, porém não são reconhecidas como deveriam” (Viviane, 2025). Ela admite uma presença “Sim”, mas imediatamente a condiciona a um déficit de reconhecimento. Esta fala é crucial, pois rompe com a lógica binária (estar/não estar) e introduz a ideia de uma presença precária, incompleta ou distorcida. Sugere que as tecelãs podem até figurar em algum registro ou memória difusa, mas sua importância não é devidamente destacada, suas histórias não são contadas com profundidade, e seu legado não é celebrado. É uma crítica à qualidade e à justiça da representação, e não apenas à sua existência.

Ana Cristina retoma a linha da exclusão pelo não reconhecimento: “Não, pois não têm reconhecimento na história local” (Ana Cristina, 2025). De forma semelhante, Ana Caroline argumenta, “Não, pois não existe reconhecimento dessas mulheres” (Ana Caroline, 2025). As duas respostas convergem no uso do substantivo “reconhecimento”, que implica um ato social e político de validação pública. A ausência na narrativa é, portanto, sintoma de uma falha maior: a sociedade local, em sua dimensão institucional e coletiva, falha em reconhecer e legitimar essas mulheres como agentes históricos dignos de registro e reverência.

Jheniffer vincula a ausência narrativa diretamente à desvalorização econômica e social de sua produção: “Não, pois seus trabalhos não são valorizados” (Jheniffer, 2025). Esta fala estabelece uma relação de causa e efeito: a falta de valor atribuído ao *produto* do trabalho (os bordados, os tecidos) leva à invisibilidade da *produtora* na história. É uma percepção materialista do apagamento, que identifica como a lógica do mercado e do prestígio social, ao menosprezar o artesanato feminino tradicional, inviabiliza sua consagração como patrimônio histórico digno de narrativa.

Lara oferece uma avaliação sobre a frequência da representação: “Não, raramente são mencionadas” (Lara, 2025). O advérbio “raramente” é significativo. Ele não nega categoricamente a presença, mas a caracteriza como episódica, esporádica e, portanto, insuficiente para constituir uma narrativa. A história local, nessa visão, pode até fazer alguma menção tangencial, mas não integra as tecelãs como personagens centrais ou como fio condutor de sua explicação sobre o desenvolvimento cultural e econômico da comunidade.

Júlio Cesar e Locketá fundamentam suas negativas na esfera da experiência pessoal imediata: “Não, eu não conheço nenhuma mulher que trabalhe com isso” (Júlio Cesar, 2025) e “Não, eu não conheço nenhuma mulher que trabalhe com isso” (Locketá, 2025). Estas respostas são particularmente reveladoras. Elas deslocam a questão da “narrativa da História” para o plano da vivência cotidiana. Se os estudantes não conhecem pessoalmente nenhuma tecelã ou bordadeira, isso, para eles, é evidência suficiente de sua ausência no panorama social local e, por extensão, na história que desse panorama se faz. Essa confusão entre a história como disciplina/acervo e a história como experiência presente indica tanto um limite na compreensão discente quanto um dado real: o possível desaparecimento ou confinamento dessas práticas a círculos muito restritos, tornando-as de fato invisíveis para grande parte da juventude.

Enzo Benício admite limitações em seu conhecimento: “Não conheço muito” (Enzo Benício, 2025). Esta resposta honesta e não categórica é tão importante quanto as negativas peremptórias. Ela representa a posição de quem não tem elementos para afirmar ou negar, sinalizando um campo vazio em seu repertório sobre a cultura local. É a manifestação de uma lacuna no processo de transmissão intergeracional e educacional, onde saberes tradicionais específicos de gênero não conseguem alcançar as novas gerações.

Maria Clara, por sua vez, responde com um princípio ético desconectado da pergunta factual: “Sim, as mulheres merecem respeito e dignidade” (Maria Clara, 2025). Assim como na primeira pergunta, sua fala parece substituir a análise sobre a representação histórica por uma afirmação de valor. O “Sim” pode ser lido menos como uma confirmação de que as tecelãs *estão* na narrativa, e mais como uma defesa de que elas *deveriam* estar, porque são dignas de respeito. É uma resposta que projeta um dever-ser sobre o ser, destacando o caráter político e normativo que a questão da representação histórica carrega.

Arielle afirma com convicção: “Sim, várias costureiras, bordadeiras e artesãs” (Arielle, 2025). Diferente de Luís Augusto, ela não apenas afirma a presença, mas a quantifica “várias” e especifica as categorias. Sua resposta sugere um conhecimento mais direto do universo do artesanato local, talvez por ter contato familiar ou comunitário com essas redes produtivas. Ela testemunha, assim, a existência de uma comunidade de prática que permanece, no entanto, ausente da narrativa histórica oficial, conforme atestado pela maioria dos colegas.

Finalmente, Jandir fornece a resposta mais concreta e ancorada na experiência: “Sim, eu conheço uma amiga do bairro que faz isso” (Jandir, 2025). Esta é a única fala que cita um vínculo pessoal direto, nomeando um sujeito específico (“uma amiga do bairro”). Sua afirmação é poderosa porque desmente, em sua própria experiência, a ausência total alegada por outros. No entanto, o conhecimento de Jandir permanece no nível do indivíduo e da vivência privada; ele não o traduz em uma reflexão sobre a presença ou ausência dessa amiga e de seu ofício na *narrativa pública* da história local. Sua resposta exemplifica, assim, a dissociação entre a memória afetiva/pessoal e a memória histórica/institucionalizada.

A análise global da Tabela 02 revela, portanto, um panorama de desconhecimento majoritário, pontuado por experiências pessoais isoladas que atestam a existência dessas artesãs. Predomina a percepção de que seu trabalho e sua presença não são valorizados, reconhecidos ou incorporados à narrativa histórica que define a identidade local.

Essa análise é essencial, pois demonstra que a lacuna identificada na primeira questão, a ausência de sujeitos específicos, se repete e se agrava quando a indagação se localiza. Os estudantes, em sua maioria, não conseguem nomear ou situar as mulheres tecelãs em sua própria história regional, o que confere extrema relevância e urgência ao trabalho de recuperação de memória empreendido com o estudo das tecelãs de Bielândia/TO. A apresentação dessas fontes surge, então, como uma intervenção direta para preencher essa lacuna perceptiva e oferecer um exemplo concreto daquilo que a história local, na visão dos discentes, persistentemente omite.

3.3 Mulheres Tecelãs de Bielândia, Filadélfia – TO: práticas de uma vida.

Este material didático em formato de Apoio Didático, foi elaborado como produto final do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, configurando-se como síntese aplicada de todo o percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação. Sua construção resulta diretamente das discussões teóricas e metodológicas apresentadas na Seção I, voltadas às relações entre ensino de História, memória, gênero e patrimônio cultural, bem como das análises empreendidas na Seção II, que problematizam os saberes e fazeres das mulheres tecelãs de Bielândia/TO enquanto sujeitos históricos e guardiãs de práticas culturais tradicionais. Além disso, o paradiático dialoga de forma orgânica com os resultados da aplicação pedagógica realizada na Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, no município de Barra do Ouro, consolidando-se como um material que emerge da articulação entre pesquisa acadêmica e prática docente.

O processo de elaboração do Apoio Didático seguiu etapas metodologicamente planejadas, iniciando-se pelo levantamento e sistematização do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, especialmente no que se refere à História Oral, aos estudos de gênero e às discussões sobre patrimônio cultural no ensino de História. Em seguida, foram incorporadas as narrativas das mulheres tecelãs de Bielândia/TO, coletadas por meio de entrevistas e registros fotográficos, compreendidas como fontes históricas e pedagógicas. Esse movimento permitiu a construção de uma abordagem narrativa que respeita a oralidade, a memória e o protagonismo das mulheres entrevistadas, traduzindo esses elementos em uma linguagem acessível.

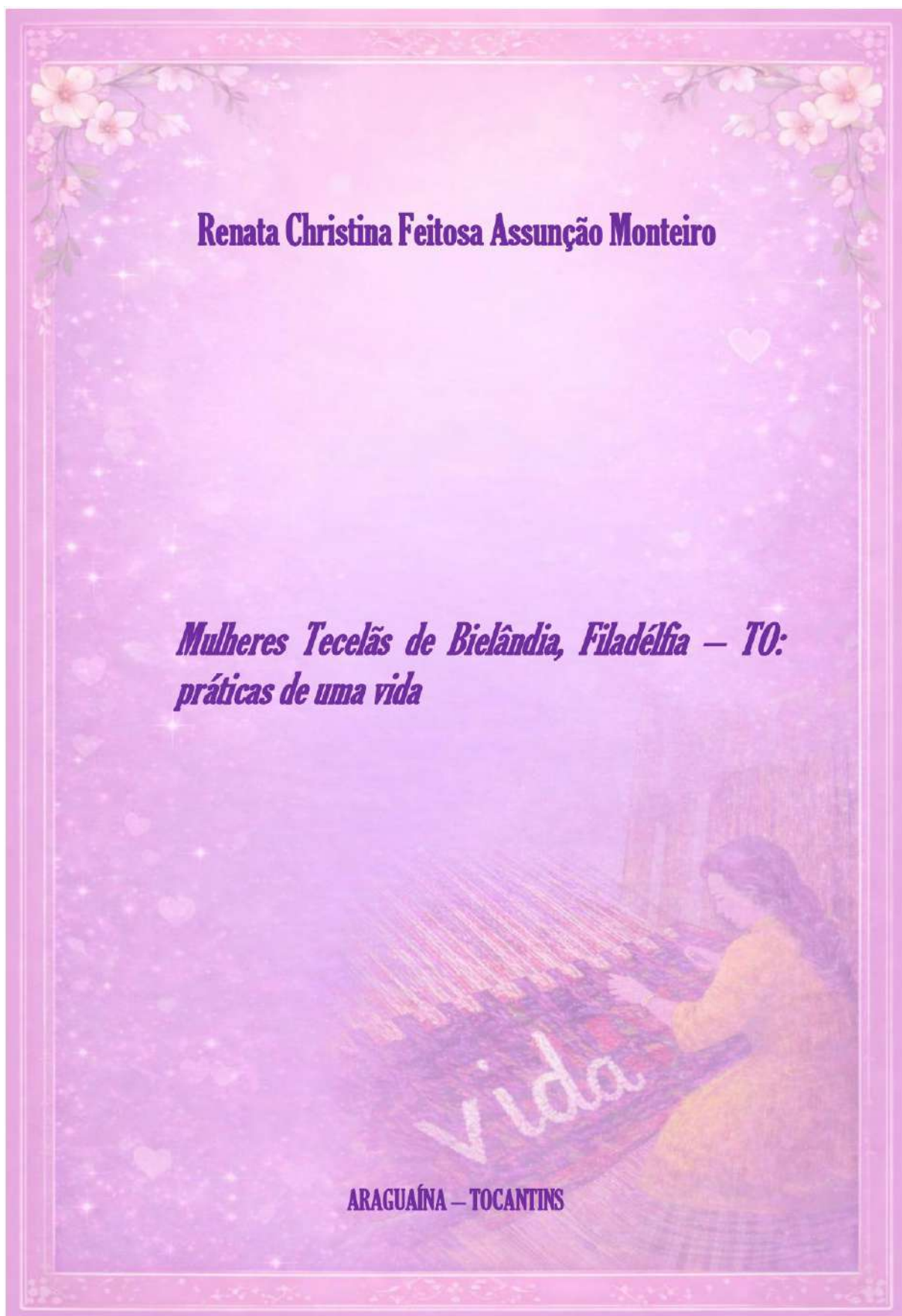
Na etapa subsequente, os conteúdos foram organizados em unidades temáticas pensadas para o público da educação básica, considerando os princípios da transposição didática e as orientações curriculares para o ensino de História. A experiência desenvolvida em sala de aula, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, contribuiu significativamente para essa fase, pois possibilitou avaliar a compreensão dos estudantes, suas percepções sobre a invisibilização histórica das mulheres e o potencial do tema das tecelãs como recurso pedagógico. A partir dessa aplicação, o material foi ajustado quanto à linguagem, à sequência dos conteúdos e às propostas de atividades, de modo a favorecer a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Por fim, Apoio Didático “*Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO: práticas de uma vida*” consolida-se como um produto educacional voltado aos estudantes da educação básica, com o objetivo de valorizar os saberes locais, fortalecer a identidade cultural e promover uma abordagem crítica e inclusiva do ensino de História. Assim, enquanto resultado desta dissertação, o material também oferece aos professores um recurso pedagógico que articula teoria, metodologia e prática, reafirmando o compromisso do mestrado profissional com a transformação da realidade escolar e com a valorização de sujeitos históricos tradicionalmente silenciados. O material poderá ser acessado diretamente por este link: <https://drive.google.com/file/d/1svDCNiB2sxOz3x9mKjBgiM16lqxDW9cq/view?usp=sharing>

Renata Christina Feitosa Assunção Monteiro

*Mulheres Tecelãs de Bielândia, Filadélfia – TO:
práticas de uma vida*

ARAGUAÍNA – TOCANTINS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT

Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA

Renata Christina Feitosa Assunção Monteiro

*Mulheres Tecelãs de Bielândia, Filadélfia – TO:
práticas de uma vida*

ARAGUAÍNA – TOCANTINS

AUTORA



Renata Christina é professora de História e pesquisadora da área do Ensino de História, com uma trajetória marcada pelo enfrentamento de desafios pessoais, acadêmicos e profissionais. Atua na Educação Básica, lecionando do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e construiu sua carreira a partir da vivência concreta no “chão da sala de aula”.

Sua identidade profissional é atravessada pela experiência de ser mulher, mãe, educadora e estudante, compreendendo o ensino como prática transformadora e socialmente comprometida. Em 2023, ano decisivo de sua trajetória, alcançou importantes conquistas, como a aprovação em concurso público estadual e no mestrado profissional em ensino de História.

Sua formação está profundamente ligada à história da educação pública no Tocantins. Graduada em História pela então Fundação Universidade Estadual do Tocantins, atual Universidade Federal do Tocantins (UFT), Renata participou ativamente das lutas pela federalização da instituição, demonstrando desde cedo engajamento político e compromisso com a educação pública. Além da docência, teve experiências significativas na área de arqueologia e patrimônio cultural, atuando em projetos de salvamento arqueológico e no Instituto Natureza do Tocantins (NATURATINS), onde exerceu funções ligadas à preservação ambiental e cultural, inclusive como gestora de Unidade de Conservação em Bielândia/TO.

Como educadora, Renata Christina desenvolve uma prática pedagógica crítica, reflexiva e sensível às realidades sociais dos estudantes. Sua atuação no ensino de História busca ir além da transmissão de conteúdos, priorizando a formação cidadã, o estímulo ao pensamento crítico e o debate sobre questões sociais, culturais e históricas que atravessam a vida dos estudantes. Com quase duas décadas de experiência na educação, atuou tanto na sala de aula quanto na gestão escolar, sempre demonstrando inquietação pedagógica e compromisso com a qualidade da formação oferecida.

No campo da pesquisa, Renata se dedica a temas que articulam Ensino de História, história local, cultura, gênero e patrimônio. Sua escolha temática nasce da vivência pessoal e profissional e do contato direto com mulheres que produzem história a partir da arte e do trabalho, especialmente as mulheres tecelãs de Bielândia/TO. Seu trabalho valoriza saberes femininos, memórias e práticas culturais muitas vezes invisibilizadas, buscando representar, reconhecer e dar voz a sujeitos históricos locais. Assim, Renata Christina se apresenta como uma educadora-pesquisadora que transforma sua própria trajetória de enfrentamento em instrumento de reflexão, ensino e produção de conhecimento histórico.

Apresentação da Obra

Olá, estudante!

Este material que você tem em mãos é mais do que um simples texto. É uma janela para uma história viva, uma história que muitas vezes não chega às páginas dos livros didáticos tradicionais. Aqui, vamos viajar até Bielândia, um distrito de Filadélfia, no coração do Tocantins, para conhecer um grupo extraordinário de mulheres: as tecelãs.

Este Apoio Didático foi criado a partir de uma pesquisa que ouviu, observou e registrou a vida e o trabalho dessas guardiãs da cultura. Por meio de entrevistas, fotografias e muita escuta, buscamos entender como o simples ato de tecer se transforma em um poderoso fio condutor da memória, da identidade e da resistência de uma comunidade.

Com a recente Lei nº 14.986/2024, que torna obrigatório o ensino da história e das perspectivas das mulheres nas escolas, nosso trabalho ganha um sentido ainda mais urgente. Ele mostra que cumprir a lei pode ser fascinante: é dar voz a personagens reais, do nosso próprio estado, do nosso local, da nossa região, cujas mãos calejadas e cheias de sabedoria têm muito a nos ensinar sobre trabalho, arte, família e persistência.

Este material, portanto, é um convite. Um convite para você se tornar, também, um guardião dessas memórias. Um convite para enxergar nos teares de Bielândia/TO um espelho de tantas outras histórias de mulheres trabalhadoras que, em silêncio, com as mãos na massa e os pés no chão de suas comunidades, constroem diariamente o tecido social e cultural do nosso país. A partir de agora, a história delas também é sua.

Prepare-se para descobrir que a História também se faz nos teares rústicos de madeira, nas conversas entre gerações e no colorido dos tapetes que enchem de vida as casas do interior tocanlinense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1 – A Importância das Mulheres Tecelãs de Bielândia, Filadélfia – TO	06
2 – Conhecendo as Guardiãs do Tear: As Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO	08
3 – A Arte do Tear: Tapetes e Redes de Descanso	10
4 – Percorrendo as entrevistas e a História Oral das mulheres tecelãs de Bielândia/TO à luz da pesquisa-ação: memória, saberes e legados femininos	13
CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS	26



INTRODUÇÃO

Você já parou para pensar em como a história de um lugar é construída e contada? Muitas vezes, quando estudamos História, aprendemos sobre grandes personagens, como fundadores de cidades, políticos importantes ou fatos marcantes. No entanto, a história também é feita por pessoas comuns, aquelas que vivem o dia a dia da comunidade e ajudam a formar sua cultura, sua economia e seus costumes.

Pensando nisso, esta publicação convida você a olhar a História por um outro ponto de vista. Aqui, o destaque são as Mulheres Tecelãs de Bielândia, mulheres que, com suas mãos e seus saberes, constroem muito mais do que objetos. Para elas, o tear não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas um meio de sobrevivência, de expressão criativa e de ligação com as tradições do passado.

Ao longo deste material, você vai conhecer a importância do trabalho dessas mulheres para a história local e entender por que suas práticas fazem parte do patrimônio cultural da comunidade. Também irá aprender sobre a Lei nº 14.986/2024, que valoriza histórias como a das tecelãs e reconhece a importância dos saberes tradicionais.

Além disso, você vai descobrir quem são essas mulheres, conhecendo cada uma delas e os conhecimentos especiais que carregam. Será possível compreender como são feitos os tapetes e as redes de descanso, peças produzidas de forma artesanal e cheias de significado cultural.

Nosso foco são as Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO. Para elas, o tear não é apenas uma ferramenta. É um instrumento de sobrevivência, de criatividade e de conexão com o passado. Nesta jornada, você vai conhecer algumas dessas guardiãs: Dona Luisa, a mestra que ensinou a arte a tantas outras; Dona Joana, sua filha, que carrega o legado com orgulho e preocupação com o futuro; Dona Raimunda, que vê no tear uma terapia e um elo com as gerações anteriores; e Dona Domingas, a empreendedora que transforma retalhos em renda e em história. Cada uma, à sua maneira, tece fios de algodão e memórias, criando um patrimônio vivo que agora convidamos você a descobrir.

Por fim, este material convida à reflexão sobre o risco de desaparecimento desses saberes e sobre o papel da escola na valorização e preservação da cultura local. Assim, mostramos que a História, escrita com “H” maiúsculo, é formada por muitas histórias diferentes, e que as histórias das mulheres tecelãs de Bielândia são fundamentais para entender a riqueza cultural do Tocantins.

1 – A Importância das Mulheres Tecelãs de Bielândia, Filadélfia – TO

Por que dedicar um material inteiro a um grupo de mulheres que tecem em um distrito do interior? A resposta é simples: porque a história delas importa, e importa por muitas razões.



Fonte: Imagem/arte criada pela pesquisadora por meio de ferramentas de edição e editores de texto.

1 – Elas são Guardiãs da Memória: O conhecimento do tear, como montar a máquina, quais fios usar, como criar os padrões, não está escrito em livros. Está na memória das mulheres mais velhas. Elas são bibliotecas vivas de uma técnica ancestral. Quando uma mestra tecelã se vai, um pedaço dessa história pode se perder para sempre.

2 – Elas Fortalecem a Identidade Local: Os tapetes e redes produzidos em Bielândia/TO têm um jeito único, cores e padrões que contam sobre a vida no Cerrado tocantinense. Esse artesanato é uma marca de identidade da comunidade. Valorizá-lo é valorizar o orgulho de ser daquele lugar.

3 – Elas São Agentes Econômicos: A tecelagem não é só um hobby. Para muitas dessas mulheres, a venda das peças é uma fonte crucial de renda para a família. Elas são empreendedoras, transformando seu talento manual em sustento, mostrando força e autonomia.

4 – **Elas Criam Redes de Apoio:** O tear é também um ponto de encontro. As mulheres se reúnem para tecer juntas, trocar experiências, ensinar as mais novas e oferecer apoio umas às outras. É um espaço de solidariedade e resistência feminina.

5 – **Elas Dão Sentido à Lei:** A Lei nº 14.986/2024 não é só um texto. Ela ganha vida quando colocamos no centro do aprendizado pessoas como Dona Luisa, Dona Raimunda e Dona Joana. Estudá-las é cumprir a lei na prática, mostrando que a história das mulheres é diversa, potente e está ao nosso redor.

6 – **Elas Desafiam a História Tradicional:** Por muito tempo, a História ensinada nas escolas deu pouco espaço para o trabalho manual, artesanal e doméstico, atividades historicamente ligadas às mulheres. Dar visibilidade às tecelãs é questionar essa visão e ampliar nosso entendimento sobre o que é considerado "importante" no passado.

Resolva essas questões e entre nessa discussão a partir de seu ponto de vista:

1 – Segundo o texto, por que as mulheres tecelãs são consideradas “guardiãs da memória” da comunidade de Bielândia/TO?

2 – De que forma os tapetes e as redes produzidos pelas tecelãs ajudam a fortalecer a identidade local e o orgulho de pertencer à comunidade?

3 – Explique por que a tecelagem é importante para a vida econômica das mulheres tecelãs e de suas famílias.

4 – O texto afirma que o tear é mais do que um instrumento de trabalho. Como ele funciona como um espaço de apoio, convivência e solidariedade entre as mulheres?

5 – Por que estudar a história das tecelãs de Bielândia/TO ajuda a cumprir a Lei nº 14.986/2024 e a repensar a forma como a História tradicional costuma ser ensinada nas escolas?

2 – Conhecendo as Guardiãs do Tear: As Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO

Vamos agora conhecer um pouco da história de cada uma dessas mulheres incríveis. São elas as personagens principais desta narrativa:



Fonte: Imagem/fotografia registrada pela professora-pesquisadora

*Dona Luisa Monteiro (in memoriam):
Era a grande mestra, considerada a primeira a aperfeiçoar a arte de fazer tapetes em tear na região. Moradora antiga de Bielândia/TO, teceu até os últimos dias de sua vida. Especializou-se em tapetes em tear vertical e, com esse ofício, criou seus onze filhos. Seu tear, grande e rústico, construído por ela e seu marido, era um ponto de encontro onde várias mulheres se reuniam para aprender. Dona Luisa é o símbolo da resistência e da transmissão do saber.*

*Dona Joana Monteiro de Oliveira
Filha de Dona Luisa, é a herdeira direta desse legado. Aprendeu a arte do tear com a mãe desde criança e também domina o crochê. Dona Joana trabalha principalmente na confecção do "mamucabo", a parte trançada das redes de descanso. Ela mantém viva a técnica e se preocupa profundamente com o futuro, perguntando-se: "quem vai guardar essa tradição?" se os jovens não se interessarem em aprender.*



Fonte: Imagem/fotografia registrada pela professora-pesquisadora



Fonte: Imagem/fotografia registrada pela professora-pesquisadora

Dona Raimunda da Silva Matos
 Nascida no Piauí, mas criada em Bielândia desde muito nova, considera a comunidade seu verdadeiro lar. Aprendeu a tecer "olhando e fazendo junto" com as mulheres mais velhas, especialmente com Dona Luisa, que a ajudou a criar. Para ela, o tear representa o conhecimento das que vieram antes. Mesmo com as mãos trêmulas pela idade, ela ainda tece, dizendo que a atividade é "quase uma terapia". Dona Raimunda enxerga a tecelagem como uma forma de mostrar aos jovens como as coisas eram feitas antigamente.

Dona Domingas Monteiro Cardoso Silva
 Aprendeu primeiro crochê e depois, com a tia Luisa, dominou a arte do tear para fazer tapetes. Dona Domingas tem uma relação muito prática e empreendedora com o ofício: ela recebe retalhos de uma fábrica de confecção de Araguaína, transforma-os em lindos tapetes e vende a produção de volta para a fábrica. Ela valoriza essa parceria porque "paga certinho". Apesar do cansaço físico, afirma que tecer a faz bem, acalma a mente e, ainda por cima, gera renda. Expressa tristeza ao ver que o conhecimento "está morrendo com a gente", mas fica feliz quando pesquisadores vêm registrar sua história.



Fonte: Imagem/fotografia registrada pela professora-pesquisadora

3 – A Arte do Tear: Tapetes e Redes de Descanso



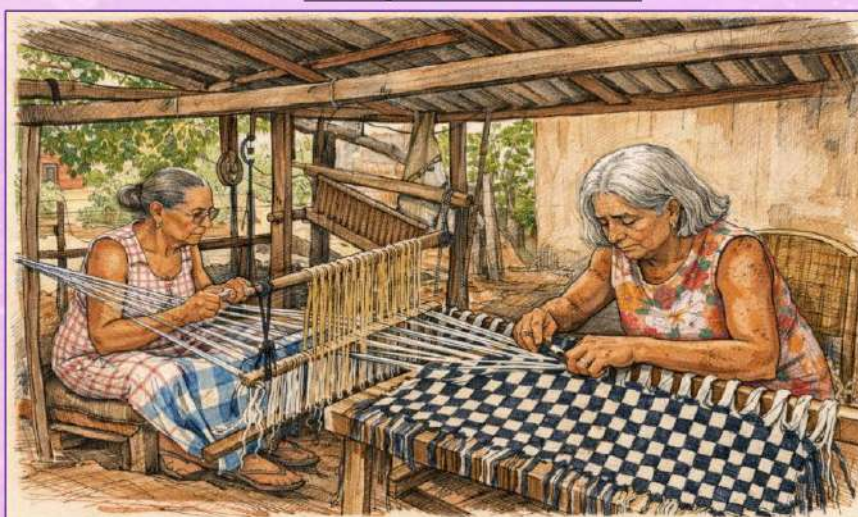
➤ O saber das tecelãs de Bielândia/TO se materializa em dois produtos principais: os tapetes e as redes de descanso (com seus mamucabos). Vamos ver como essa mágica acontece?

ATENÇÃO PARA A INFORMAÇÃO:

Os “mamucabos” representam uma expressão significativa do saber-fazer tradicional ligado à cultura têxtil artesanal, especialmente no contexto das comunidades do interior do Brasil. Produzidos a partir de técnicas manuais transmitidas entre gerações, os mamucabos revelam não apenas uma função utilitária, mas também um profundo valor simbólico, pois carregam marcas da memória coletiva, da identidade local e do cotidiano das mulheres que os confeccionam.

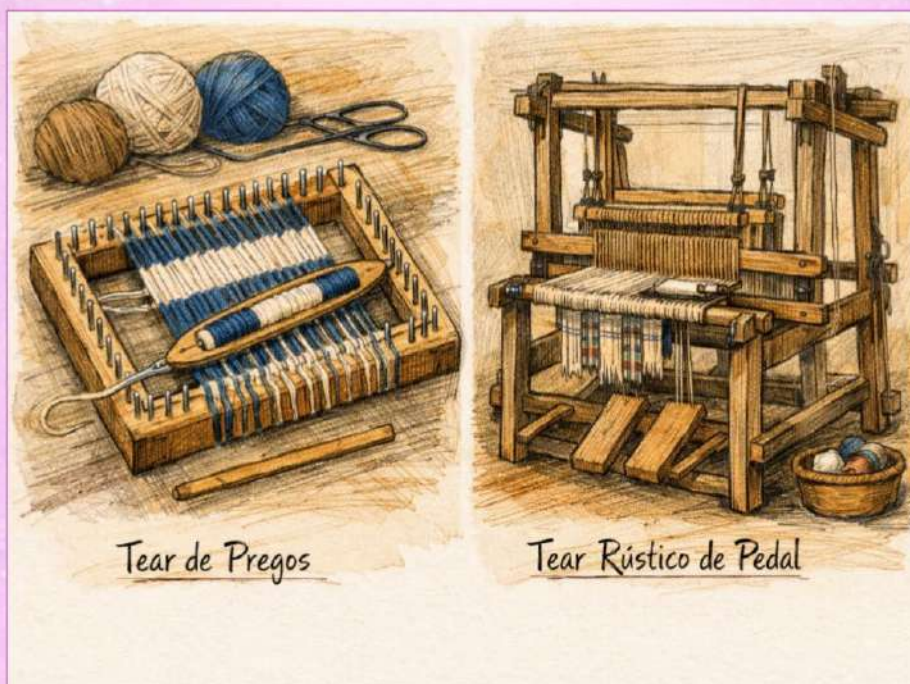
Mais do que peças artesanais, os mamucabos constituem um patrimônio cultural imaterial, pois envolvem conhecimentos sobre o uso dos fios, o manejo do tear e a criação de padrões que dialogam com a história de vida das artesãs. Nesse sentido, sua produção reafirma o protagonismo feminino na preservação de práticas culturais tradicionais, transformando o ato de tecer em uma forma de resistência, pertencimento e continuidade histórica.

PRODUÇÃO DE TAPETE E REDE



Fonte: Imagem/arte criada pela pesquisadora por meio de ferramentas de edição e editores de texto.

Os Instrumentos:



Tear de Pregos

Tear Rústico de Pedal

Fonte: Imagem/arte criada pela pesquisadora por meio de ferramentas de edição e editores de texto.

Tear de Pregos: Um quadro retangular de madeira com pregos nas laterais. Usado no colo, é mais simples e versátil.

Tear Rústico de Pedal: Uma estrutura maior, de madeira, com pedais no chão que movimentam partes do tear. Permite tecer peças maiores e mais rápidas. O pente que compacta os fios muitas vezes é feito de talas de buriti, mostrando a adaptação aos recursos naturais da região.

VOCÊ JÁ VIU ALGUM TEAR PESSOALMENTE? SE “SIM” DEBATA COM OS SEUS COLEGAS SUA EXPERIÊNCIA.

A Matéria-Prima:

♥ Para os tapetes, são usados “retalhos de tecido” (muitas vezes de malha) cortados em tiras finas. Esses retalhos vêm de fábricas da região, mostrando um ciclo de reaproveitamento sustentável.

📌 Para as redes, usam-se fios de “nylon e barbante”, que garantem resistência.



Fonte: Imagem/arte criada pela pesquisadora por meio de ferramentas de edição e editores de texto.

Vamos aprender sobre o processo de criação desses objetos?

1. Para os Tapetes (no tear de pregos):

- As tiras de tecido são cortadas e unidas formando novelos por cor;
- No tear, a artesã vai entrelaçando as tiras manualmente, com os dedos, passando uma sobre a outra;
- Ela vai criando os padrões e desenhos conforme sua criatividade, escolhendo as cores;
- Conforme o tapete cresce, é enrolado na parte de cima do tear.

2. Para as Redes e Mamucabos (no tear de pedal):

- Primeiro, são esticados os fios no sentido do comprimento do tear (a "teia").
- A artesã pisa nos pedais, que abrem e fecham os conjuntos de fios.
- Nesse espaço aberto, ela passa a lançadeira com o fio da "trama" (sentido transversal).
- A cada passada, ela bate com o pente de buriti para juntar e apertar os fios.
- Para fazer o mamucabo (as extremidades trançadas da rede), a técnica é um trançado especial, que exige muita habilidade.

4 – Percorrendo as entrevistas e a História Oral das mulheres tecelãs de Bielândia/TO à luz da pesquisa-ação: memória, saberes e legados femininos

Este item tem como finalidade analisar as entrevistas realizadas com as mulheres tecelãs de Bielândia/TO a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral e da pesquisa-ação, compreendida neste trabalho não apenas como estratégia investigativa, mas como fundamento epistemológico e político da produção do conhecimento.

Ao adotar esse percurso metodológico, a pesquisa reconhece as narrativas das mulheres tecelãs como fontes históricas legítimas, capazes de revelar experiências, memórias e práticas culturais historicamente silenciadas pelas narrativas oficiais da História. Assim, o estudo desloca o olhar para sujeitos comuns, mulheres do meio rural, artesãs, cuja atuação cotidiana constitui um patrimônio cultural imaterial fundamental para a compreensão da história local e para a reflexão sobre o ensino de História.

A pesquisa-ação, conforme formulada por Thiollent (2011), estabelece uma relação indissociável entre teoria e prática, permitindo que o conhecimento seja produzido no interior da ação social e em diálogo direto com os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, o processo investigativo não se limita à observação externa da realidade, mas se constrói a partir da participação ativa das mulheres tecelãs, reconhecidas como produtoras de saberes e não como meros objetos de estudo. Tal concepção dialoga diretamente com a prática da tecelagem em Bielândia/TO, uma vez que o ato de tecer, ensinar, narrar e compartilhar experiências constitui, simultaneamente, ação social, produção de memória e elaboração de conhecimento histórico-cultural.

Ao afirmar que a pesquisa-ação pode ser compreendida como um caminho metodológico capaz de interligar conhecimento e ação, Thiollent (2011) enfatiza que a realidade social não pode ser concebida como algo neutro ou independente da consciência humana.

Essa compreensão é central para a análise das narrativas das tecelãs, pois suas memórias não são simples registros do passado, mas interpretações carregadas de afetos, valores, posicionamentos sociais e experiências vividas. Nesse sentido, a História Oral, conforme destaca Portelli (2010), não busca apenas fatos objetivos, mas os significados atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias, reconhecendo a subjetividade como dimensão constitutiva do conhecimento histórico.

A escolha pela pesquisa-ação mostra-se especialmente pertinente por lidar com problemáticas coletivas e contextos sociais específicos, como é o caso da comunidade de Bielândia/TO. Ao concentrar-se em grupos de pequeno e médio porte, esse método permite uma análise aprofundada das relações sociais, das práticas culturais e das dinâmicas de transmissão de saberes que sustentam a cultura tecelã local. Assim, a investigação não se dispersa em generalizações abstratas, mas se ancora em experiências concretas, situadas historicamente e territorialmente, conforme propõe Thiollent (2011).

Outro aspecto fundamental da pesquisa-ação diz respeito ao seu caráter participativo e ao compromisso ético-político com os grupos envolvidos. As entrevistas realizadas com as mulheres tecelãs não se configuram como instrumentos neutros de coleta de dados, mas como espaços dialógicos de escuta, reflexão e reconhecimento.

Ao participar ativamente do processo investigativo, as tecelãs passam a ressignificar suas próprias trajetórias, reconhecendo o valor histórico, cultural e social de seus saberes. Tal postura rompe com hierarquias tradicionais do saber acadêmico e aproxima a produção do conhecimento das demandas e vivências das classes populares, conforme defende Thiollent (2011).

Essa dimensão participativa articula-se diretamente com os princípios da História Oral, que, segundo Thompson (1992), democratiza a produção do conhecimento histórico ao dar voz àqueles que foram historicamente excluídos das narrativas oficiais. No contexto desta pesquisa, as mulheres tecelãs emergem como sujeitas históricas, cujas memórias individuais se entrelaçam à memória coletiva da comunidade, conforme conceituado por Halbwachs (2006). A memória, nesse sentido, não é apenas individual, mas construída socialmente, a partir de experiências compartilhadas, valores comuns e práticas culturais transmitidas entre gerações.

Ao percorrer as entrevistas, observa-se que a tecelagem em Bielândia/TO constitui muito mais do que um ofício artesanal. Trata-se de uma prática cultural que articula trabalho, identidade, pertencimento e sociabilidade. As falas das entrevistadas revelam que o aprendizado do tear ocorre majoritariamente no espaço doméstico e comunitário, mediado por mulheres mais velhas, o que evidencia a centralidade feminina na transmissão dos saberes tradicionais.

Esse processo educativo, baseado na oralidade, na observação e na prática cotidiana, desafia concepções restritas de educação e amplia as possibilidades de reflexão sobre o ensino de História, conforme argumenta Fonseca (2003) ao defender a valorização de saberes não escolares e a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Nesse contexto, a entrevista com Dona Joana Monteiro de Oliveira revela de forma emblemática os modos de transmissão intergeracional da tecelagem e o papel das mulheres como guardiãs da memória cultural local. Ao narrar sua infância no espaço rural e o aprendizado do tear com sua mãe, Dona Joana evidencia que o saber-fazer têxtil é aprendido desde cedo, de forma integrada à vida cotidiana. A presença do tear nas casas da comunidade e os encontros entre mulheres em torno do trabalho artesanal configuram espaços de sociabilidade, troca de experiências e construção coletiva da memória, reforçando a ideia de que a história local se constrói nos gestos simples do cotidiano.

A dimensão econômica da tecelagem também aparece de forma significativa na narrativa de Dona Joana, que destaca a produção e venda de redes como complemento de renda familiar. Esse aspecto permite problematizar a invisibilização histórica do trabalho feminino, frequentemente desconsiderado como produtivo, apesar de sua relevância social e econômica. Conforme aponta Campos (2010), as mulheres sempre estiveram inseridas no mundo do trabalho, ainda que de forma informal ou desvalorizada pelas estruturas patriarcais.

Além disso, a preocupação expressa por Dona Joana com o desinteresse das novas gerações evidencia o risco de apagamento desse patrimônio cultural imaterial. Sua angústia diante da possível perda do saber tradicional reforça a urgência de ações educativas voltadas à valorização da cultura local e à inserção desses saberes no ensino de História. Nesse sentido, a escola pode assumir um papel fundamental na preservação da memória coletiva e no reconhecimento das mulheres tecelãs como protagonistas da história local.

A entrevista com Dona Raimunda da Silva Matos aprofunda essa reflexão ao evidenciar a relação entre memória, gênero e saberes tradicionais. Sua trajetória de vida, marcada pelo trabalho precoce, pelas dificuldades de acesso à escolarização e pela aprendizagem dos trabalhos manuais no espaço familiar, revela condições históricas específicas das populações rurais e das mulheres em contextos de desigualdade social, a memória dos idosos constitui um acervo precioso de saberes.

O tear, para Dona Raimunda, assume um significado que ultrapassa sua função utilitária, configurando-se como objeto de memória, identidade e pertencimento. Mesmo diante das limitações físicas impostas pela idade, o ato de tecer permanece como prática terapêutica, que articula corpo, mente e memória. Essa dimensão simbólica do trabalho artesanal dialoga com Lemos (2020), ao destacar o caráter expressivo, estético e subjetivo dos trabalhos manuais femininos, frequentemente associados à paciência, à precisão e à criatividade.

Por sua vez, a entrevista com Domingas Monteiro Cardoso Silva revela processos de transformação e adaptação da tecelagem às dinâmicas contemporâneas, especialmente no que se refere à inserção do artesanato em cadeias produtivas mais organizadas. Ao transformar retalhos têxteis em tapetes comercializados por uma fábrica, Domingas demonstra como o saber tradicional pode dialogar com práticas econômicas atuais, sem perder seu caráter cultural. Tal experiência evidencia a autonomia feminina e desafia narrativas patriarcais que subordinam o trabalho das mulheres ao dos homens.

A trajetória de Domingas também revela a importância das redes femininas de aprendizagem, destacando a figura de sua tia como inventora e transmissora de uma técnica adaptada à realidade local. Esse reconhecimento da inovação feminina rompe com narrativas históricas que associam a criatividade e o desenvolvimento técnico exclusivamente ao masculino, reafirmando o protagonismo das mulheres na construção da história local.

Ao expressar tristeza diante do desinteresse dos jovens pelo aprendizado do tear, Domingas reforça uma preocupação comum às demais entrevistadas: a fragilidade da transmissão dos saberes tradicionais em um contexto marcado pela valorização das tecnologias digitais e pela aceleração do cotidiano. No entanto, ao reconhecer a importância do registro de suas histórias, a entrevistada atribui à pesquisa um papel fundamental na preservação da memória coletiva.

Dessa forma, as narrativas analisadas evidenciam que a tecelagem constitui um legado feminino que articula memória, identidade, trabalho e resistência, oferecendo ao ensino de História possibilidades pedagógicas potentes, contextualizadas e inclusivas. Reconhecer essas mulheres como guardiãs da cultura tecelã significa, portanto, reconhecer seu lugar como sujeitas históricas fundamentais na construção da história local e da história do Brasil.



HORA ATIVIDADE:

Observe o texto e responda:

1 – Qual é o objeto produzido no tear de pregos?

2 – No tear de pregos, as tiras de tecido são entrelaçadas principalmente com:

- Tesoura
- Martelo
- Os dedos da artesã
- Máquina elétrica

3 – Complete a frase: As tiras de tecido são cortadas e unidas para formar _____ por cor.

4 – Se você fosse criar um tapete, quais cores escolheria? Por quê? (Resposta pessoal)

5 – O que acontece com o tapete quando ele vai ficando maior no tear de pregos?

6 – Como se chama o conjunto de fios esticados no sentido do comprimento do tear?

7 – Marque verdadeiro (V) ou falso (F):

- O pente de buriti serve para enfeitar a rede.
- A lançadeira leva o fio da trama.
- O mamucabo é uma parte trançada da rede.

8 – Reflexão: Por que você acha que o trabalho das artesãs é importante para a cultura da comunidade?

O Significado:

Cada peça finalizada carrega muito mais do que fios. Carrega tempo, paciência, história pessoal e memória coletiva. Um tapete não é apenas um objeto; é a materialização de horas de trabalho, de conversas compartilhadas e de um saber que atravessa gerações.

A história dessas mulheres nos deixa algumas lições importantes:

- ***A História é Aqui e Agora:*** A história não está só em museus distantes. Ela está sendo feita todos os dias nas comunidades, nos gestos repetidos do trabalho, na transmissão de saberes entre avós e netas.
- ***A Escola tem um Papel Fundamental:*** A escola pode e deve ser uma aliada na preservação da memória local. Projetos de entrevistas, visitas a artesãos, exposições de fotografias são formas de valorizar esses saberes e dar a eles o reconhecimento que merecem.
- ***Preservar é Necessário:*** O risco de que essa arte se perca é real. Cabe a todos nós, estudantes, professores, comunidade e poder público, criar formas de incentivar que os jovens aprendam, valorizem e deem continuidade a essas tradições.
- ***A Lei é uma Oportunidade:*** A Lei 14.986/2024 é uma ferramenta poderosa. Ela nos autoriza e nos incentiva a buscar e contar as histórias das mulheres de nosso estado, tornando a educação mais rica e mais conectada com a realidade de todos.



Vamos pesquisar na internet sobre o tema?

🌐 **Mulheres tecelãs: resiliência e tradição no coração da Amazônia:**
<https://www.unesco.org/pt/articles/mulheres-tecelas-resiliencia-e-tradicao-no-coracao-da-amazonia>

🌐 **A valorização dos conhecimentos e saberes populares das mulheres de comunidades ribeirinhas: um enfoque no exemplo das mulheres tecelãs de Igarapé Miri, Pará:** <https://www.revista.fcr.edu.br/index.php/saberesamazonia/article/view/76>

🌐 **NOTAS SOBRE O TRABALHO DE MULHERES TECELÃS: BRASILEIRAS NO FIO DA INVISIBILIDADE:** <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20290>

🌐 **A moça tecelã, Marina Colasanti:**
<https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/SUGEST%C3%83%20DE%20LEITURA%20DI%C3%81RIA%20-%20A%20MO%C3%87A%20TECEL%C3%83%20-%205%C2%BA%20ANO.pdf>

▶ **Tecelãs e Bordadeiras do Jequitinhonha:**
<https://youtu.be/78hc2XftYs?si=rnJCjQFqlWa0xhB>

▶ **DOCUMENTÁRIO MULHERES AMAZÔNIDAS TECELÃS DO RIO:**
<https://youtu.be/epEttFuW2CU?si=TSv5CFZCvFJzB31>

▶ **O Fio que Sustenta:** <https://youtu.be/9bHS6ydyj1s?si=XzoWamMvp4c1VD>

▶ **Marcia Suria Meir em Mulheres de tradição - Episódio: A Tecelã:**
<https://youtu.be/X3VOe9URI0c?si=kLqM8nlauyUrDi75>

▶ **Mulheres Tecelãs:** <https://youtu.be/yLgGcNO3ICE?si=exaUF944GawYy7Xm>

Observações Importantes para o Estudante

Você é um Pesquisador

Ao fazer entrevistas e atividades, você está praticando a História Oral e resgatando memórias importantes!



Respeito é Fundamental

Converse com cuidado, peça permissão e agradeça. A história pertence a quem a vive!



Fotografia como Fonte Histórica

Fotos mostram um pedaço da história. Pense: "O que ficou fora dessa foto?"



Ação Concreta

Valorize os artesãos locais, compartilhe e ajude a manter viva a cultura!



Seu Lugar na História

Sua rua e sua cidade têm histórias incríveis. Descubra os guardiões de memória do seu lugar!



Como podemos compreender a História para além dos livros e dos grandes acontecimentos, reconhecendo que ela também se constrói nas memórias, nos saberes e nas práticas cotidianas das pessoas de nossa comunidade, e de que maneira nós, como estudantes e pesquisadores, podemos contribuir para valorizar, preservar e dar visibilidade a essas histórias, assumindo um papel ativo, ético e responsável na construção da memória coletiva e no respeito ao patrimônio cultural local?

A Memória das Mulheres Tecelãs: Compreendendo a Memória Social

O estudo da memória das tecelãs de Bielândia exige re-conhecer a memória como uma categoria histórica, dotada de densidade social, cultural e pedagógica.



Maurice Halbwachs

O estudo da memória das tecelãs de Bielândia **exige** re-conhecer a memória como uma categoria histórica, dotada de densidade social, cultural e pedagógica.



Maurice Halbwachs (2006) ensinou que: **TODA MEMÓRIA INDIVIDUAL SE ESTRUTURA A PARTIR DE QUADROS SOCIAIS DE MEMÓRIA.**

VAMOS DESENVOLVER A NOSSA IMAGINAÇÃO?



Desenhe nesse quadro um “tapete” ou uma “rede de descanso” usando a sua criatividade e, ao final, escreva o significado da sua arte nos seguintes aspectos: 1 – objeto; 2 – cores;





CONCLUSÃO

Ao longo deste material, foi possível compreender que a história das mulheres tecelãs de Bielândia, em Filadélfia – TO, revela muito mais do que um saber artesanal. Suas trajetórias mostram como a História também se constrói a partir do cotidiano, do trabalho manual, das relações familiares e da transmissão de conhecimentos entre gerações. Ao valorizar essas mulheres, amplia-se o olhar sobre o passado e reconhece-se que a história local é parte fundamental da história do Tocantins e do Brasil.

As narrativas de Dona Luisa, Dona Joana, Dona Raimunda e Dona Domingas evidenciam o protagonismo feminino na manutenção da cultura tecelã e na organização da vida comunitária. Essas mulheres não apenas aprenderam a tecer, mas ensinaram, criaram redes de apoio, garantiram renda para suas famílias e mantiveram viva uma tradição que atravessa décadas. Seus relatos reforçam que o trabalho das mulheres sempre foi essencial, mesmo quando historicamente invisibilizado.

O tear, nesse contexto, assume um significado que vai além de sua função prática. Ele se apresenta como um objeto de memória, identidade e pertencimento, carregando histórias pessoais e coletivas. Cada tapete e cada rede produzidos materializam tempo, paciência, afeto e experiências compartilhadas. Assim, o artesanato das tecelãs de Bielândia configura-se como um patrimônio cultural imaterial que precisa ser reconhecido, valorizado e preservado.

A utilização da História Oral e da pesquisa-ação mostrou-se fundamental para dar voz a essas mulheres e legitimar seus saberes como fontes históricas. Ao ouvir atentamente suas memórias, a pesquisa rompe com uma visão tradicional da História e reafirma que os sujeitos comuns, especialmente as mulheres do meio rural, são protagonistas de processos históricos significativos. Suas narrativas não apenas contam o passado, mas ajudam a compreender o presente e a pensar o futuro.

Outro aspecto importante discutido neste material é o risco de desaparecimento desses saberes tradicionais diante do desinteresse das novas gerações. As falas das tecelãs expressam preocupação com a continuidade da arte do tear, evidenciando a urgência de ações educativas e culturais que incentivem a valorização dessas práticas. Preservar esse conhecimento não é apenas uma escolha cultural, mas um compromisso com a memória coletiva.

Nesse sentido, a escola ocupa um lugar central. Ao trabalhar a história das tecelãs de Bielândia em sala de aula, o ensino de História torna-se mais próximo da realidade dos estudantes, mais significativo e mais inclusivo. Projetos que envolvem entrevistas, análise de fotografias, registros escritos e ações de valorização cultural permitem que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e pesquisadores de sua própria comunidade.

A Lei nº 14.986/2024 fortalece ainda mais essa proposta ao incentivar o estudo da história e das perspectivas das mulheres. Ao colocar as tecelãs no centro do processo educativo, a escola cumpre a lei de forma concreta e sensível, mostrando que a história das mulheres é diversa, potente e presente no cotidiano. Esse movimento contribui para uma educação mais justa, crítica e comprometida com a igualdade.

Por fim, este material convida estudantes e educadores a olhar com mais atenção para as histórias que existem ao seu redor. Reconhecer as mulheres tecelãs de Bielândia como guardiãs da memória é reconhecer que cada comunidade possui seus próprios saberes, sujeitos e narrativas que merecem ser contadas. Valorizar essas histórias é fortalecer a identidade local, preservar a cultura e compreender que a História está viva, sendo tecida todos os dias pelas mãos de mulheres que transformam trabalho, memória e resistência em legado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: UNI-RIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2025.

BUENO, Dioury de Andrade; URBAN, Ana Claudia. Educação histórica e patrimônio cultural: contribuição para o Ensino de História. **Revista Vivências**, Erechim, v. 20, n. 41, p. 235-248, jul./dez. 2024.

BUENO, Luçany Silva. **As técnicas tradicionais das fiandeiras e tecedeiras de Hidrolândia - Goiás**. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas de. **Trabalho e emancipação: um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1940)**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN, 1997. p. 59.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 224 p.

HIDAKA, Lucilene Mizue. **Mulheres entre costuras e resíduos têxteis: entrelaçamentos do cuidar e educar.** 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE MOS, Liliane Benevenuto. **Tecendo o canto: sabedoria e imaginação simbólica na tessitura da tecelã.** 2020. 246 f. Dissertação (Mestrado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PORTELLI, Alessandro. **A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: formas de história oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Palmas: Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, Governo do Estado do Tocantins, 2025.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

SOARES JUNIOR, Glauber; BATISTA, Fabiano Eloy Atílio. A manutenção de saberes artesanais por mulheres idosas: o caso da tecelagem manual da cidade mineira de Resende Costa. **Revista Longeiver**, São Paulo, ano II, n. 6, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistalongeiver.com.br/antiores/index.php/revistaportal/article/viewFile/826/884>. Acesso em: 25 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 3 v.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Patrimônio cultural e história das mulheres: reflexões e possibilidades didáticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 696-715, abr./jun. 2021.



CONCLUSÃO

A presente dissertação, ao investigar as mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia, em Filadélfia – TO, e suas contribuições para o Ensino de História, demonstrou a potência de se articular história local, memória, gênero e patrimônio cultural como eixos estruturantes de uma prática pedagógica renovada e crítica. A pesquisa revelou que as tecelãs de Bielândia não são meras detentoras de uma técnica artesanal, mas sujeitos históricos fundamentais que, por meio de seus saberes-fazer, constroem e transmitem memória, resistência cultural, identidade comunitária e estratégias de subsistência.

A análise realizada na Seção I evidenciou que a recente Lei nº 14.986/2024, ao tornar obrigatória a inclusão da história das mulheres nos currículos, oferece um sólido fundamento legal e uma urgência pedagógica para iniciativas como esta. A lei converte uma demanda acadêmica e social em imperativo educacional, legitimando epistemológica e juridicamente o deslocamento do foco das grandes narrativas nacionais para as histórias locais protagonizadas por mulheres. Nesse contexto, a cultura tecelã de Bielândia/TO configura-se como um estudo de caso paradigmático, um patrimônio imaterial que materializa, no cotidiano e no trabalho manual feminino, experiências históricas tradicionalmente silenciadas.

A Seção II, ao percorrer as narrativas orais, fotografias e trajetórias de vida de mulheres como Dona Luisa, Dona Joana, Dona Raimunda e Dona Domingas, concretizou teoricamente essa premissa. Através da metodologia da pesquisa-ação e da História Oral, foi possível compreender a tecelagem como um sistema complexo de conhecimento, que envolve desde a relação com o meio ambiente (buriti, algodão) e a reapropriação de resíduos industriais até sofisticados saberes técnicos transmitidos geracionalmente. As entrevistas revelaram não apenas um ofício, mas uma rede de sociabilidade feminina, um espaço de afirmação identitária, uma fonte de autonomia econômica e um legado profundamente ameaçado pelo desinteresse das novas gerações e pela falta de reconhecimento institucional.

A aplicação da experiência didática, descrita na Seção III, validou o potencial transformador desta pesquisa no chão da escola. O diagnóstico inicial com os estudantes da 1ª série do Ensino Médio confirmou um paradoxo: embora conscientes da invisibilização histórica das mulheres em abstrato, os jovens demonstravam um desconhecimento quase total sobre as manifestações concretas desse apagamento

em sua própria região, especialmente no que tange ao trabalho artesanal feminino. Esta lacuna entre a crítica geral e o desconhecimento local reforçou a necessidade e a pertinência de se trazer as histórias das tecelãs para a sala de aula.

O produto educacional resultante, o paradidático “Mulheres Tecelãs de Bielândia/TO: práticas de uma vida”, sintetiza esse percurso ao oferecer um material que visa preencher essa lacuna. Ele se propõe a ser uma ferramenta para que professores e estudantes possam problematizar as hierarquias dos saberes históricos, valorizar fontes diversificadas (orais, visuais, materiais) e reconhecer o protagonismo de mulheres comuns na construção da história de suas comunidades.

Além disso, a pesquisa cumpre um duplo objetivo: contribui para a preservação da memória e do patrimônio cultural imaterial de Bielândia e, simultaneamente, oferece um caminho pedagógico para a efetiva implementação da Lei nº 14.986/2024, mostrando como a história das mulheres pode e deve ser ensinada a partir de experiências locais, plurais e significativas.

Portanto, conclui-se que a valorização das mulheres guardiãs da cultura tecelã de Bielândia/TO vai além de um resgate memorialístico ou de um estudo de caso regional. Ela se constitui em uma estratégia pedagógica, científica e política efetiva para a construção de um Ensino de História verdadeiramente democrático, plural e comprometido com a descolonização dos currículos.

Ao reconhecer essas mulheres como sujeitos históricos e seus saberes como patrimônio curricular, fortalece-se uma educação histórica que forma cidadãos críticos, capazes de enxergar na trama do tear a trama da própria história, feita de trabalho, resistência, memória e luta por visibilidade. Esta dissertação reafirma, assim, o papel central da escola e do ensino de História na tarefa urgente de tecer, no presente, um futuro onde nenhuma voz ou experiência histórica seja novamente silenciada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: UNI-RIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

ABUD, Kátia Maria. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil nas escolas secundárias. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 162-166.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou O ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BONANCHEA, María. **La memoria femenina**: mujeres en la historia, historia de mujeres (patrimonio en femenino). [S. l.]: Ibermuseus, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2025.

BUENO, Dioury de Andrade; URBAN, Ana Claudia. Educação histórica e patrimônio cultural: contribuição para o Ensino de História. **Revista Vivências**, Erechim, v. 20, n. 41, p. 235-248, jul./dez. 2024.

BUENO, Luçany Silva. **As técnicas tradicionais das fiandeiras e tecedeiras de Hidrolândia - Goiás**. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004. 270 p.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas de. **Trabalho e emancipação: um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1940)**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário temático de patrimônio**. 1. ed. São Paulo: Unicamp, 2020.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DEVELAY, Michel. **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1995.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN, 1997. p. 59.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 224 p.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. In: HALL, Stuart (org.). **Representation:** cultural representation and cultural signifying practices. London: Sage; Open University, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda, William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016. 260 p.

HIDAKA, Lucilene Mizue. **Mulheres entre costuras e resíduos têxteis:** entrelaçamentos do cuidar e educar. 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história.** 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEMOS, Liliane Benevenuto. **Tecendo o canto:** sabedoria e imaginação simbólica na tessitura da tecelã. 2020. 246 f. Dissertação (Mestrado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História: património e História Local**. Lisboa: Texto, 1994.

MELO, Rosilene Alves de. Saberes e formas de expressão: património de todos nós. In: **Formação de Mediadores de Educação para o Patrimônio**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2019. Fascículo 5.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_educacao_escolar_caminhos.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

NADAI, Elza. História da disciplina escolar História no Brasil: da colônia ao império. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. **Interações**, Campo Grande, v. 23, n. 1, p. 19-33, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/5fTCg7vdhKtwKqBJscX8BHh/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PEREGRINO, Umbelino. Patrimônio Cultural: uma construção de cidadania. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria; SQUINELO, Ana Paula. O uso do patrimônio cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. **Pulso: Revista de Educación**, Portugal, n. 40, p. 35-52, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: formas de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Palmas: Escola Estadual Professor Vicente José Vieira, Governo do Estado do Tocantins, 2025.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica.** Curitiba: WA Editores, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola. **História & documento:** metodologias de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen:** contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: WA Editores, 2016. 112 p.

SILVA, Héliida Maria Melo. **Ensino de História e Patrimônio Cultural:** educação para a cidadania. UNIFUNEC.edu.br, Santa Fé do Sul, 2014.

SILVA, Marcos Antônio da. **Imagens da história:** ensino e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, São Leopoldo, [2013?].

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Narrativas de democratização cultural no Brasil: um olhar sociológico ao Programa Cultura Viva. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 49, n. 3, p. 269-278, set./dez. 2013.

SOARES JUNIOR, Glauber; BATISTA, Fabiano Eloy Atílio. A manutenção de saberes artesanais por mulheres idosas: o caso da tecelagem manual da cidade

mineira de Resende Costa. **Revista Longeviver**, São Paulo, ano II, n. 6, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistalongeviver.com.br/anteriores/index.php/revistaportal/article/viewFile/826/884>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SZLACHTA, Arnaldo; PESSOA, Higor Renan Bezerra. Um olhar genealógico sobre a aula-oficina e a aula histórica: duas metodologias para a aprendizagem histórica. **Textura – Revista de Textos em Arte e Educação**, v. 27, n. 71, p. 256-291, jul./set. 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/8407>. Acesso em: 4 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 3 v.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Patrimônio cultural e história das mulheres: reflexões e possibilidades didáticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 696-715, abr./jun. 2021.

APÊNDICE – A: ofício de solicitação e liberação dos estudantes à escola

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE
E ESPORTES

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Escola Estadual Professor Vicente José Vieira
Rua José Pereira, 193 - Centro. CEP.77765-000
Barra do Ouro/TO. Tel. (63) 3494 1140
Email: vicentevieira@uc.seduc.to.gov.br

Solicitação Nº 01/2025.

Barra do Ouro, 27 de outubro de 2025.

Professora: **Renata Christina F. Assunção Monteiro**

À senhora gestora da

Escola Estadual Professor Vicente José Vieira

Srª Rosa Maria Menezes Moreira

Prezada Diretora Escolar, Rosa Maria,

Venho por meio desta solicitar a Vossa Senhoria a autorização e apoio para conduzir, ministrar e acompanhar quatro alunos da turma da primeira série ano do Ensino Médio (13.1) numa aula de campo a ser realizada no dia 30/10/2025 em Bielândia, município de Filadélfia, esta está contemplada no planejamento da disciplina de História;

Justificamos que esta aula faz parte da pesquisa para compor a apresentação dos trabalhos na Feira de História e Geografia do Tocantins, a ser realizada no dia 08/11 nesta Unidade Escolar. Esta visita de campo prevê a realização de entrevistas com as mulheres tecelãs de Bielândia e registros fotográficos dos seus referidos ambientes de trabalho e materiais utilizados. Cujo trabalho de pesquisa terá como finalidade a realização de uma exposição cultural dos bens materiais e imateriais composto por suas artes, resultado de produção cultural e as minibiografias das mulheres tecelãs. Justifico ainda que este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em Ensino de História, junto a Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT;

Diante do exposto, informo que a condução dos alunos, ida e volta, será de responsabilidade da professora responsável por esta pesquisa, tendo em mãos a autorização assinada pelos pais dos alunos.

Desde já agradeço, obrigada.

Renata Christina Feitosa A. Monteiro

APÊNDICE – B: Lista dos estudantes liberados para aplicação em campo

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE
E ESPORTES

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Escola Estadual Professor Vicente José Vieira
Rua José Pereira, 193 - Centro. CEP.77765-000
Barra do Ouro/TO. Tel. (63) 3494 1140
Email: vicentevieira@ue.seduc.to.gov.br

Aula de Campo / Pesquisa Científica

Lista dos Alunos

<u>Ord</u>	<u>NOME</u>	<u>TURMA</u>	<u>AUTORIZAÇÃO</u>	<u>TELEFONE</u>
01	João Paulo Costa Rego	13.1		
02	Maria Eduarda C. S. Alves	13.1		
03	Rebeca Silva Fragoso	13.1		
04	<u>Vilciane</u> Lopes Santos	13.1		
05				

APÊNDICE – C: Autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE
E ESPORTES

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Escola Estadual Professor Vicente José Vieira
Rua José Pereira, 193 - Centro. CEP.77765-000
Barra do Ouro/TO. Tel. (63) 3494 1140
Email: vicentevieira@ue.seduc.to.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador do RG Nº _____,
_____, CPF nº _____, residente na _____,

Barra do Ouro – TO. **AUTORIZO** meu filho (a) _____ a sair da Unidade Escolar para participar de uma Aula de Campo - Pesquisa Científica, em ~~Bielândia~~ Filadélfia – TO, acompanhada pela professora da disciplina de História, Renata Christina, no dia 30/10/2025 às 13:00h com retorno previsto para às 18h.

Por se verdade, firmo o presente.

Barra do Ouro, _____, outubro, 2025.

Assinatura Pai/Mãe

APÊNDICE – D: Questionário aplicado para os estudantes com 2 perguntas

Para Refletir

Pra todas as mulheres

Canção de Mariana Nolasco – 2020

Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós

Essa vai
 Pra todas as mulheres
 Marianas, pretas, brancas
 Negras, pardas, indígenas

Essa vai pra você que sentiu aí no peito
 O quanto é essencial ter no mínimo respeito
 Essa dor é secular e em algum momento há de curar
 Diga sim para o fim de uma era irracional, patriarcal

Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós

Então eu canto pra que em todo canto
 Encontre de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar

Então eu canto pra que em todo canto
 Encontre de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar

Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós
 Abafaram nossa voz
 Mas se esqueceram de que não estamos sós

Então eu canto pra que em todo canto
 Encontre de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar

Então eu canto pra que em todo canto
 Encontre de ser livre, de falar
 Possa chegar, não mais calar

Compositores: Mariana Pietroni Nolasco

Letra de Pra todas as mulheres © Mpn Producoes Artísticas Ltda.

Questionamentos para Refletir e Responder

1º Você considera que as mulheres foram invisibilizadas e silenciadas na história? Explique seu ponto de vista

2º E as mulheres bordadeiras, tecelãs estão na narrativa da História local?