The book cover features a white background with a decorative border made of red, hand-drawn, vertical lines. Scattered across the white space are several yellow dandelions with thin stems and fluffy heads. The title is written in a red, cursive font, centered on the page. The author's name is written in a similar red, cursive font below the title.

*Fazeres manuais têxteis,  
interseccionalidade  
e a aplicação de fios  
no ensino de artes*

*Beatriz Ferreira Rezende*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES**

**BEATRIZ FERREIRA REZENDE**

**FAZERES MANUAIS TÊXTEIS, INTERSECCIONALIDADE E  
A APLICAÇÃO DE FIOS NO ENSINO DE ARTES**

São Paulo - SP  
2025

BEATRIZ FERREIRA REZENDE

**FAZERES MANUAIS TÊXTEIS, INTERSECCIONALIDADE E  
A APLICAÇÃO DE FIOS NO ENSINO DE ARTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

São Paulo - SP  
2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

---

R467f Rezende, Beatriz Ferreira, 2003-

Fazeres manuais têxteis, interseccionalidade e a aplicação de fios no ensino de artes / Beatriz Ferreira Rezende. – São Paulo, 2025.  
75 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte. 2. Arte na educação. 3. Artesanato. 4. Trabalhos em tecido. 5. Bordado. 6. Costura. 7. Crochê. 8. Interseccionalidade (Sociologia). 9. Relações de gênero. 10. Classes sociais. 11. Relações raciais. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 746

---

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

BEATRIZ FERREIRA REZENDE

**FAZERES MANUAIS TÊXTEIS, INTERSECCIONALIDADE E  
A APLICAÇÃO DE FIOS NO ENSINO DE ARTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em: 28 / 11 / 2025

**Banca examinadora**

---

Profª. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Orientadora

---

Me. Rodrigo Lopes Costa

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

À minha avó, que me ensinou a arte da costura.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca explorar como os fazeres manuais têxteis – como o bordado, costura, crochê – são interseccionalmente afetados por opressões de gênero, classe e raça, com ênfase em uma perspectiva de gênero. Foi, também, elaborada uma sequência didática que incorpora o ensino de fios na educação de artes, buscando ir além do aprendizado unicamente prático das técnicas e propondo reflexões sobre a marginalização histórica desses fazeres com fio, assim como a de seus produtores. Utiliza-se a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica, buscando entender os processos históricos de interação entre as técnicas manuais têxteis e gênero, classe e raça. Além de uma pesquisa bibliográfica que também abarca essas práticas e contextos.

**Palavras-chave:** Fazeres manuais; têxtil; bordado; costura; crochê; interseccionalidade; feminismo; gênero; classe; raça; educação; arte-educação.

## ABSTRACT

This final course project seeks to explore how textile crafts – such as embroidery, sewing, and crochet – are intersectionally affected by oppressions of gender, class, and race, with an emphasis on a gender perspective. An instructional sequence was also developed, which incorporates the teaching of fiber-based practices into art education, aiming to go beyond the purely practical learning of techniques and proposing reflections on the historical marginalization of these textile crafts, as well as their practitioners. Intersectionality is used as a theoretical and methodological tool to understand the historical processes of interaction between textile manual techniques and gender, class, and race. This is complemented by a bibliographic research that also encompasses these practices and contexts.

**Keywords:** Handicraft practices; textile; embroidery; sewing; crochet; intersectionality; feminism; gender; class; race; education; art education.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Colcha feita pela minha avó para mim.....	9
Figura 2 – Detalhe da almofada.....	10
Figura 3 – Cartografia.....	42
Figura 4 – Centro de leque da AMAC.....	44
Figura 5 – Renda de Bilro Barra do Jucu (ES).....	44
Figura 6 – Cestarias.....	45
Figura 7 – Mandala com adinkra.....	45
Figura 8 – Pulseiras Huni Kuin.....	46
Figura 9 – Derrubada 1 - Homenagem a Nilson Pimenta, 2017.....	46
Figura 10 – Guardiã, 2018.....	47
Figura 11 – Série Maria Sebastiana, 2020.....	47
Figura 12 – Mulher chorando, 2015.....	48
Figura 13 – (Sem título) Manto da apresentação.....	48
Figura 14 – Bastidores.....	50
Figura 15 – Ninguém, 1992.....	51
Figura 16 – Memória, 2004.....	51
Figura 17 – Creation of the World: Embroidery 1/9.....	52
Figura 18 – Rendeiras, 2023.....	54
Figura 19 – Renda de bilro, 2021.....	54

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ARTE E ARTESANATO.....	14
2.1 Diferenciação de Arte e Artesanato e as consequências para o trabalho manual.....	14
2.2 Artesanato e Arte Popular.....	17
3 O FEMININO E O FAZER MANUAL TÊXTIL.....	20
3.1 A desvalorização do trabalho feminino.....	20
3.2 A criação da feminilidade e a feminização do têxtil.....	22
3.3 A contradição da “fragilidade feminina”: mulheres negras e fazeres manuais têxteis.....	27
4 HISTÓRICO DO ENSINO DOS FAZERES MANUAIS TÊXTEIS.....	30
4.1 Ensino “feminino” .....	30
4.2 Informalidade e ensino dos fazeres manuais têxteis para as mulheres negras.....	33
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	39
6 CONCLUSÃO.....	63
REFERÊNCIAS.....	65

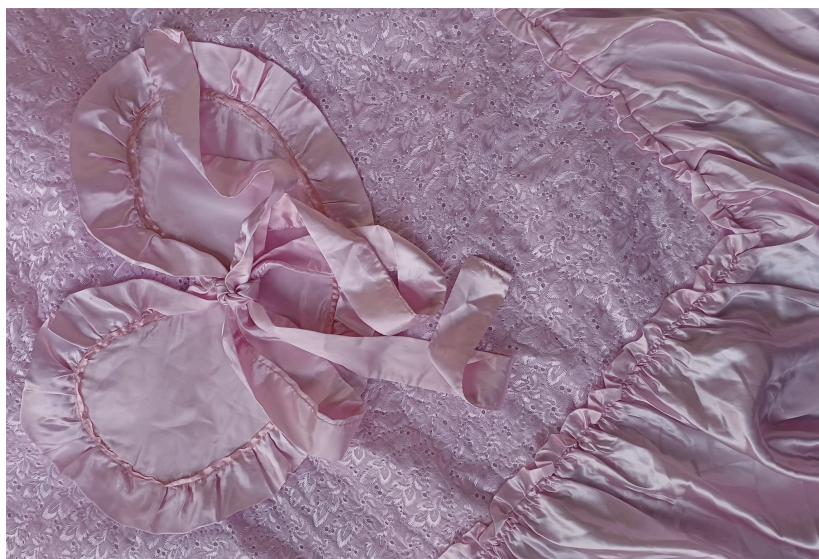
## 1 INTRODUÇÃO

O tema do trabalho de conclusão de curso vem como um desejo de examinar como os fazeres manuais têxteis – como o bordado, costura, o crochê – são interseccionalmente afetados por opressões de gênero, classe e raça, com ênfase em uma perspectiva de gênero. Há, também, a intenção de explorar como os fios podem ser utilizados no ensino de artes, possibilitando o aprendizado da técnica por pessoas diversas e a desconstrução de estereótipos associados a esses fazeres.

O interesse pelo estudo vem de um ambiente familiar onde as relações com a costura eram completamente diferentes. A avó paterna, filha mais nova entre oito irmãos, originária de Paramirim (interior da Bahia), quando casada e com mais poder aquisitivo, costurava para ela, para a filha, os filhos, netas e a casa, se esforçando ao máximo para cumprir seu “papel como mulher” – dona do lar. O avô materno, homem negro, aprendeu o ofício da costura com o tio, que aprendeu com o pai, e trabalhou como alfaiate boa parte da vida tendo seu serviço explorado como mão de obra barata. Quando o questionei sobre o aspecto tradicionalmente feminino da costura, ele prontamente me respondeu que “trabalho é trabalho”.

Na minha infância eu o via manejar a máquina de costura com admiração e hipnotismo, o pé da máquina girando, o volante no controle de sua mão. Já no caso da minha vó, demorei um tempo para me encantar pelo seu talento com a linha porque geralmente ele vinha acompanhado de vestidos e colchas cheias de fru-fru que eu odiava (Figura 1).

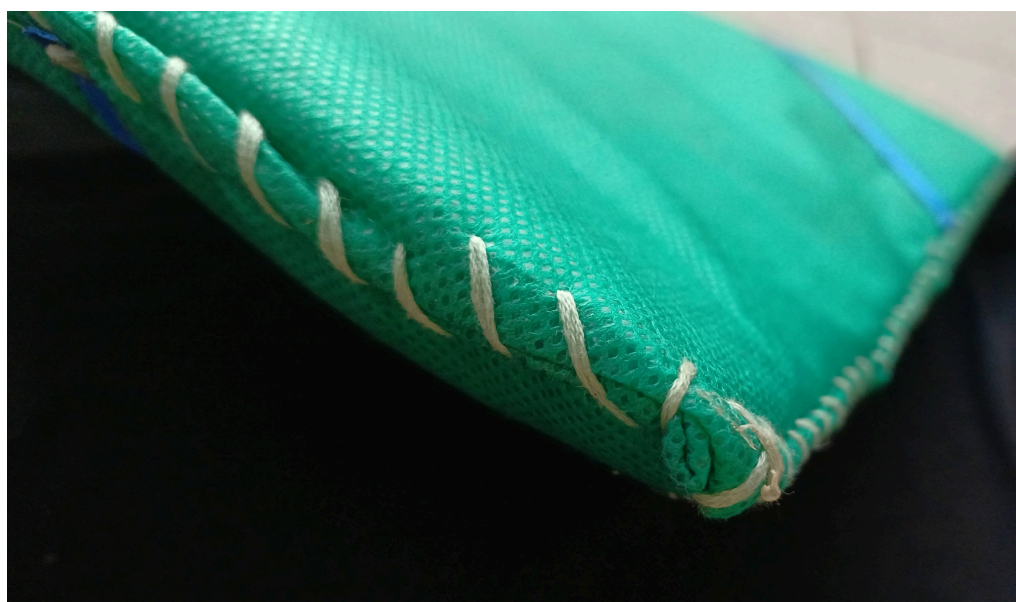
Figura 1 – Colcha feita pela minha avó para mim



Fonte: Feita por Lídia, [200-?]

O interesse pela linha só acontece mesmo quando me apaixono pelo “O Livro Das Garotas Audaciosas” de Andrea J. Buchanan e Miriam Peskowitz, onde há diversas atividades, brincadeiras, criações e histórias. Uma das práticas envolvia a costura de um caderno, enquanto outra, de uma almofada (Figura 2). Dessa forma a curiosidade de aprender a costurar a mão foi lançada, então, entre os 7 e 10 anos eu peço para a minha mãe me ensinar.

Figura 2 – Detalhe da almofada:  
Feita com TNT, jornal, cetim e linha



Fonte: Elaborada pela autora

Muitos anos depois, entediada na pandemia, começo a aprender a bordar, é uma atividade que acalma a minha ansiedade e nesse período fazia com que eu me sentisse produtiva. Depois de um tempo só o bordado não me saciava e fui aprender a costurar na máquina com a minha avó. Porém o aprendizado foi lento e difícil, mesmo com a minha vó do meu lado com seus mais de 60 anos de prática. Eventualmente fui ganhando experiência e a cada peça eu tinha mais habilidade e mais controle da máquina. O último interesse é o crochê que vem muito de um desencadeamento dos outros fazeres com linha, uma atividade que eu possa fazer em qualquer lugar e que distrai meu cérebro inquieto.

Apesar de tudo isso, demorei bastante tempo para me permitir explorar as técnicas, mesmo que meu gosto por fazeres manuais sempre estivesse presente. Durante a infância e adolescência, neguei muitas dessas vontades por conta de sua associação como um fazer

feminino.<sup>1</sup> Eu observava o quanto era desprezado e desvalorizado qualquer coisa que estivesse relacionado a interesses vistos como “femininos”, desde séries e livros, até cozinhar, outro interesse. Eu não queria cair em um estereótipo de feminilidade e por isso neguei diversas das minhas predileções por conta de uma misoginia internalizada, já que o patriarcado condena como inferior o que se relaciona ao universo da mulher. Algo que levou tempo e eu só desconstruí com pensamento crítico.

Penso que a minha jornada com os fazeres com agulha poderia ter sido facilitada caso eu tivesse tido o contato durante a minha formação escolar. Para além disso, ao apresentar em uma sala de aula esse tipo de técnica, é possibilitado que todes es alunes<sup>2</sup> a explorem, sendo uma forma de combater estereótipos de gênero.

O objetivo da pesquisa é analisar interseccionalmente como as opressões de gênero, classe e raça afetam o bordado, o crochê e a costura, além de seus produtores. Alguns exemplos são: a utilização histórica da prática como ferramenta de um modelo normativo de mulher (esposa, mãe, dona de casa); e a desvalorização da técnica e de seu valor econômico ao ser considerado “arte menor” — ou não arte — por ser elaborada por grupos historicamente marginalizados. Já que, um país com passado escravista como o Brasil, tem os fazeres manuais depreciados justamente por sua associação como uma atividade manual, e, portanto, executada pelos escravizados.

Colocar em discussão esses fazeres de forma interseccional é, também, trazer visibilidade, contribuindo com a valorização dessa produção, de quem a fez e faz. A pesquisa busca também explorar formas de incorporar o ensino de fios na educação de artes, com uma sequência didática sendo desenvolvida, possibilitando que a sala de aula utilize objetos conhecidos pelos alunos como fonte de reflexão: Quem da família costura? Faz crochê? Faz bordado? Como isso é visto? É hobby, trabalho, artesanato ou arte? Porque a produção de certos grupos é considerada arte e a de outros não?

Há também a possibilidade de explorar o mundo da arte contemporânea que incorporou muitas vezes esses fazeres manuais como forma de ressignificar e refletir sobre esse gênero tão desvalorizado, subverter e questionar os moldes de arte, artistas como Rosana

---

<sup>1</sup> Fazeres manuais têxteis como o bordado, crochê, tricô e a costura foram historicamente associados à mulher e a uma produção doméstica (Pereira; Trinchão, 2021, p. 19).

<sup>2</sup> Utilizo a linguagem neutra ao me referir a es alunes por considerar importante recurso inclusivo abarcar todas as identidades de gênero (Lau, 2017).

Paulino (Costura, bordado), Sônia Gomes (Costura, crochê, bordado), Judy Chicago (Bordado, costura, *patchwork*), Leonilson (Bordado), Bispo do Rosário (Bordado, costura).<sup>3</sup>

O uso de técnicas têxteis vem como um recurso de ampliação de repertório artístico além de permitir a desconstrução de um processo histórico que as desvalorizou e desvaloriza. Entender a depreciação dessas técnicas é entender a marginalização de certos grupos sociais. Para além disso, é estabelecer relações com esses grupos e um passado familiar. É ferramenta de grande potência como forma de valorização de um trabalho manual em um mundo tão industrializado, sensibilizando o participante da arte no cotidiano. Como exemplifica Rejane Maria Santos sobre sua oficina que reuniu bordado, crochê e costura à mão: “Participar de práticas com materiais e técnicas têxteis permite ao discente compreender detalhes, e complexidade, que não alcançaria só em observar os objetos já prontos para apreciação e consumo” (2021, p. 94).

A presente pesquisa busca explorar como o bordado, a costura e o crochê são afetados numa sociedade que é patriarcal, racista e opressora de classe, adotando, dessa forma, a interseccionalidade como instrumento de análise, como exemplifica Cristiano Rodrigues:

Interseccionalidade constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais. (2013, p. 7)

Sobre a origem do termo Pâmela Guimarães-Silva e Olívia Pilar (2020, p. 53) expõem que embora o termo tenha sido cunhado em 1989 pela intelectual norte-americana Kimberlé Crenshaw, o movimento de mulheres negras no Brasil, que tem sua origem no final dos anos 1970, já tinha em sua gênese a abordagem interseccional das opressões que atingem grupos marginalizados.

Tendo isso em mente, tenho como fonte os estudos sobre interseccionalidade (mesmo que elas não necessariamente utilizem esse termo) as intelectuais Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins.

Além disso, como metodologia tenho uma pesquisa bibliográfica que explora relações de gênero com os fazeres têxteis como os autores Rozsika Parker, Silvia Federici, além de uma análise que relaciona classe: Ana Paula Cavalcanti Simioni, Eli Bartra; E raça: Jancileide Souza dos Santos, Aline Lemos da Cunha.

---

<sup>3</sup> Apesar das técnicas citadas para cada artista, nenhuma delas se limita rigidamente a um único método. Todas trabalham com materiais essenciais do universo têxtil — como tecidos, retalhos, linhas e fios — mas transgridem classificações técnicas fixas.

Em relação à educação, o estudo se baseia nas ideias de Ana Mae Barbosa, Catherine Walsh, Ivone Richter, bell hooks e Sumaya Mattar.

A seção dois explora o processo histórico de diferenciação entre arte e artesanato e como isso irá refletir na desvalorização dos fazeres manuais têxteis, assim como as consequências para os seus realizadores. Examina, também, quem são esses produtores nas categorias artesanato e arte popular, além de questionar a hierarquia de arte e quem nomeia tais classificações.

As relações entre gênero e o têxtil são analisadas na seção três, primeiramente investigando a desvalorização do trabalho produtivo feminino e a sua marginalização para o ambiente privado e doméstico. Depois, são verificadas as ligações entre a feminização dos meios têxteis e a construção da ideia de feminilidade. Assim como a contradição dessa ideologia de gênero fora de um contexto de classe alta e/ou branca, além da relação entre mulheres negras e as manualidades.

Há um histórico do ensino dos fazeres manuais têxteis durante a seção quatro, demonstrando a sua ligação com a propagação do papel de mulher, voltada para o casamento e o lar. Ademais, também explora a relação da população negra com a informalidade, consequência do não acesso ao aprendizado formal. Além da identificação das mulheres negras com os trabalhos manuais com agulha, por sua possibilidade de fonte de renda para grupos historicamente apartados da formalidade.

A seção cinco é uma sequência didática que reflete sobre os contextos históricos apresentados durante o trabalho. Tendo como intuito desconstruir para os alunos estereótipos e concepções estruturais relacionados às técnicas, examinando sua relação com um histórico feminino e artesanal, além do ensinamento da prática em si.

Durante a conclusão são retomadas algumas das ideias desenvolvidas durante o trabalho, além de outras reflexões geradas a partir da ruminação do que foi elaborado.

## 2 ARTE E ARTESANATO

### 2.1 Diferenciação de Arte e Artesanato e as consequências para o trabalho manual

Fator importante que é apontado como uma das causas da desvalorização das técnicas manuais têxteis é o processo de diferenciação entre arte e artesanato. Antes do Renascimento “a [...] noção de autoria na arte ainda não existe, já que toda criação é divina e o homem é apenas Seu instrumento” (Azzi, 2011, p. 354). Durante a Renascença, com a propagação do Humanismo, o indivíduo passa a ser sujeito criador — não mais Deus —, e a importância dada ao autor se sobrepõe à obra, fazendo com que os trabalhos passem a ser assinados, diferentemente das produções nas guildas, onde o nome dos artesãos continua anônimo (Azzi, 2011, p. 369).

Além disso, “a palavra artista [...] se popularizou na Europa, no final do século XVIII, para qualificar escritores, pintores e escultores – até então chamados de artesãos. A partir de então, artista passou a designar não apenas uma ocupação, mas uma pessoa com talento e originalidade” (Goldstein, 2014, p. 4). O professor de história da arte Carl Goldstein, discorre sobre o processo de distinção das artes aplicadas e as “grandes artes”:

Na tradição Ocidental, as artes aplicadas passaram a ocupar um espaço inferior desde o início da montagem da história da arte enquanto disciplina. A gênese dessa disposição encontra-se no Renascimento, em especial nos estudos de Vasari, autor das categorias fundadoras da moderna história da arte. (...) O estudioso pretendia afirmar a atividade artística como algo individual, fruto de trabalho intelectual, o que conferiria superioridade ao seu criador. (...) Era este o ponto que separava as “grandes artes” ou “artes puras”, das outras modalidades, doravante consideradas inferiores, associadas ao artesanato, termo que adquiria então um sentido negativo. O termo passava a compreender as produções coletivas de caráter estritamente manual; seus produtores eram então vistos como destituídos de capacidades intelectuais superiores, tratava-se de simples executores (...). Tal diferenciação agravou-se com a criação (e desenvolvimento) das academias de arte, notadamente a partir do século XVIII. (...) A partir de então, a imagem do artista aplicado atrelou-se definitivamente à do artesão, visto como o protótipo da ausência dos dotes intelectuais, incapaz de conceber e realizar a “grande arte”. (Goldstein, 1996 apud Simioni, 2010, p. 4)

Como revelado pelo trecho citado, parte central da diferenciação entre as “grandes artes” e as artes aplicadas vem da “dissociação entre ‘fazer’ e ‘saber’, ainda que falsa, é básica para a manutenção das classes sociais pois ela justifica que uns tenham poder sobre o labor dos outros” (Arantes, 1988, p. 13-14). Quando, na ideologia capitalista, o trabalho intelectual — vinculado à elite — se dissocia do trabalho manual — vinculado ao povo —,

este passa a ser condenado como irracional, inconsciente, mera espontaneidade do fazer (Lima, 2003, p. 5).

Sendo assim, é possível concluir que a classificação hierárquica de formas de arte tem como fator central a classe no sistema econômico e social, diferenciando o artista do artesão (Parker, 2019 [1984], p. 98). Essa distinção se intensifica ainda mais com o desenvolvimento das Academias que acentuaram essa disparidade de classe, Ana Paula Simioni, socióloga brasileira, relata:

O artesanato adquiriu um sentido negativo, associado a produções coletivas, de caráter manual, técnico e não intelectual. Isso se aprofundou nos séculos seguintes, com o avanço das Academias por países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e mesmo Brasil e México, onde instituições similares foram fundadas no começo do século XIX. Com efeito, as Academias foram instituições sólidas, que contaram com o apoio dos Estados para formar artistas, termo que passou a compreender exclusivamente pintores, escultores e arquitetos. As outras modalidades produtivas representadas pelas corporações de ofício foram cada vez mais vistas como meramente técnicas, e assim gozaram de menos prestígio e reconhecimento. (Parker, 1996; Simioni, 2010 apud Simioni, 2020, p. 11)

Dessa forma, observa-se que “a linha divisória entre objetos artísticos e não-artísticos, em nossa sociedade, é traçada pelo discurso institucional, que, ao mesmo tempo, cria uma hierarquia de objetos artísticos “superiores”, “medianos” e “inferiores” (Coli, 2007 apud Goldstein, 2014, p. 5). Verifica-se, portanto, que “a diferença [...] está no processo de aprendizado das técnicas, o qual, no que se refere às artes, principalmente as chamadas “belas artes”, é realizado nas academias” (Santos, 2020, p. 90).

Se a base da distinção se torna a presença na Academia, é possível constatar seu caráter elitista e segregador. “As denominações ‘belas artes’ ou ‘arte erudita’ são definições que resguardavam um cunho político e de poder, dado que essas expressões foram empregadas pelas classes dominantes para exercer uma relação de poder sobre os grupos marginalizados da sociedade” (Santos, 2022, p. 194). Em sua tese de doutorado, Jancileide Souza dos Santos, questiona as designações que diferem arte e artesanato:

Quando pensamos sobre as classificações e as categorizações do sistema estético da burguesia, as quais separaram as atividades artísticas em arte erudita ou da elite, arte para as massas e arte popular, devemos levar em consideração que essas definições foram estabelecidas como instrumentos de colonialidade do poder, termo empregado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano na década de 1980 para fazer referência à formação e à imposição da matriz colonial de poder, que tem início no século XVI com a colonização das Américas, e que os critérios de avaliação estética da arte são o resultado de um processo construído histórico e socialmente. Dessa maneira, a atribuição de um valor positivo ou negativo a determinadas criações deve ser analisada dentro de um contexto histórico e cultural em que a produção de

arte/artesanato é definida como bela ou feia, utilitária ou decorativa. (Santos, 2020, p. 93)

Isto posto, percebe-se a dificuldade dos meios têxteis de se dissociar do estigma de produção menor, manual e artesanal, além da disputa de classificações e definições do que é ou não arte, reiteradas pelas classes que dominam e controlam os meios artísticos.

Nestor Garcia Canclini (2003 apud Goldstein, 2014, p.7) lembra outro argumento utilizado no desenvolvimento da dicotomia arte e artesanato: os artesãos seriam produtores em série, coletivos e anônimos; enquanto os artistas, criadores singulares e solitários. Porém, o mito do artista é uma construção histórica muitas vezes falaciosa, já que durante a história da arte há diversos exemplos de artistas que não produziam as suas obras, e sim seus aprendizes. Como é o caso de Rembrandt e Rubens, que possuíam um sistema de oficinas colaborativas, sendo as suas assinaturas utilizadas como garantia de seu valor comercial (Alpers, 1988, p. 59)(Buttner, 2017, p. 42). O valor do nome do artista se sobrepõe à maestria técnica da obra, reforçando que o reconhecimento não é pela originalidade do trabalho ou habilidade do artista, e sim, pela autoria – quem recebe o crédito pela obra – os homens, durante a maior parte da história da arte. Como abordado pela historiadora de arte Linda Nochlin:

A arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais vagamente e superficial ainda por “forças sociais”, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato, mitologias sobre o criador divino. (Nochlin, 2016 [1971], p. 23-24)

Conclui-se, portanto, que a diferenciação entre arte e artesanato foi um processo histórico que levou à desvalorização das artes aplicadas ao associá-las a uma atividade exclusiva de execução, enquanto as “grandes artes” envolveriam um fazer intelectual. Esse mito, juntamente com o do artista autônomo e a noção de autoria, justificariam a autoridade da classe dominante como articuladora das classificações do que é ou não arte, coincidentemente é a classe dominante quem produz a chamada e valorizada ‘arte’. Tendo isso em vista, a próxima seção vai abordar a produção que recebe uma classificação diferente: artesanato, muitas vezes categorizada como arte popular.

## 2.2 Artesanato e Arte Popular

Eli Bartra (2008, p. 10), filósofa mexicana, estabelece no artigo “*Rumiando en torno a lo escrito sobre mujeres y arte popular* [Refletindo sobre o que já foi escrito sobre mulheres e arte popular]” que arte popular — associada ao artesanato — é um conceito utilizado na América Latina para designar produções das classes marginalizadas, uma arte sem nome ou uma arte com muitos nomes, já que sua criação é tida como anônima (Bartra, 2015, p. 22). Ela ainda define que é a criação plástica de grupos que têm poucos recursos, em sua maioria, mulheres.

Isso se comprova no Brasil, segundo o SICAB (Sistema de Informações Cadastrais do Artesanato Brasileiro), 80% dos artesãos são mulheres, sendo 52% pardos, 37% brancos, 10% pretos e 1% amarelos (Dia, 2025).

Em contrapartida, a representação de artistas por gênero em galerias brasileiras – instituições formais de difusão de arte –, levando em consideração uma pesquisa executada em 2024, apresenta uma predominância masculina. Dos artistas representados, 63% são homens, enquanto 35% são mulheres e 2% se identificam como gênero não binário (Act Arte, 2024, p. 42).

Porcentagem essa que se modificou principalmente após o período da pandemia, explicitado pela escolha de artistas durante a 34ª Bienal de São Paulo.<sup>4</sup> Em contraponto, na coluna de Carollina Lauriano publicada no site da SP-Arte em 2019 – principal feira de arte da América Latina –, há a seguinte declaração: “Mulheres já são quase metade dos selecionados, mas o número cai drasticamente para a quantidade de mulheres negras: em torno de 1%. Os artistas negros, embora estejam contemplados, também são minoria.” (Lauriano, 2019) Dessa forma, apesar do avanço na tentativa de igualar essas porcentagens no mercado de arte, esses dados evidenciam o caráter segregador da classificação de arte e a exclusão de pessoas que não são homens e/ou não brancas do circuito artístico.

Entende-se, portanto, que o artesanato é uma criação estética marginalizada em decorrência de uma hierarquia de arte produzida pelas classes dominantes, que classificaram a arte feita por grupos com menos recursos como arte menor ou não arte. Sendo isso reflexo das opressões de gênero, classe e raça, Jancileide Souza dos Santos aborda o assunto no artigo “Arte popular, artesanato, gênero e relações raciais: o lugar da arte das mulheres negras”:

---

<sup>4</sup> “A distribuição entre mulheres e homens é equilibrada, e cerca de 4% dos artistas identificam-se como não-binários. Esta será, ainda, a Bienal com a maior representatividade de artistas indígenas de todas as edições com dados disponíveis.” (Fundação Bienal de São Paulo, 2021)

A marginalização do trabalho criativo e a ausência de reconhecimento do trabalho de artesãs na história da arte e no sistema das artes têm estreita relação com as questões étnico-raciais, de classe social, de gênero, geração e território, uma vez que essas mulheres, em sua maioria negras, sofrem os efeitos históricos do colonialismo do poder, da dominação capitalista, patriarcal e racista. (Santos, 2022, p. 189)

No Brasil, o colonialismo definiu os padrões de gosto e os critérios estéticos sobre a produção artística em seu território (Santos, 2020, p. 194). “Desde o século XVI, o campo da arte foi utilizado como instrumento de colonialidade do poder, por meio da segregação da produção plástica dos povos submetidos em relação à produção plástica europeia” (Santos, 2020, p. 107).

A criação de gêneros marginalizados — arte popular, artesanato — existe como forma de excluir identidades estigmatizadas do padrão de produção de arte, já que homens e mulheres negros encontrariam dificuldades estruturais para se integrar à ele (Curiel, 2007a; 2007b apud Alvarado, 2016, p. 10). Lélia Gonzalez, intelectual pioneira do feminismo negro no Brasil, discorre sobre os aparatos utilizados pelas classes dominantes para manter seu controle sobre a hierarquia:

O racismo latino-americano é sofisticado o bastante para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados dentro das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. (Gonzalez, 2019 [1988], p. 114)

Povos indígenas da América Latina já produziam peças têxteis antes da colonização portuguesa se estabelecer, porém foram sendo invisibilizados pelas técnicas exportadas (Albade, 2022, p. 15). Como é o caso do bordado e outras técnicas têxteis que foram sendo inseridas como forma de se sobrepor à cultura local, aumentando o poder de dominação da cultura europeia (Queiroz, 2011).

Os pensadores, críticos e historiadores da arte do período colonial/moderno tiveram uma função importante na categorização dos trabalhos artísticos de pessoas afrodescendentes e indígenas como artesanato, folclore ou expressão “primitiva”, de forma a definir a criatividade dos grupos mais vulneráveis como, não arte, conduzindo à sua marginalização (Santos, 2020, p. 114).

Catherine Walsh (2008, p. 138), pensadora da decolonialidade, chama atenção para o problema da categoria “especial” e/ou étnica, já que ela pode perpetuar a colonialidade do ser<sup>5</sup> — inferiorização, subalternização e desumanização de certos grupos sociais —, caso não comprometida a mudar as estruturas institucionais que seguem mantendo e reproduzindo a “racionalidade da modernidade como norma ontológica” (Walsh, 2008, p. 138, tradução própria). A intelectual ainda reforça que:

Não se trata simplesmente de reconhecer, tolerar ou mesmo incorporar o diferente dentro das matrizes e estruturas já estabelecidas. Pelo contrário, trata-se de implodir — a partir da diferença — as estruturas coloniais de poder, como desafio, proposta, processo e projeto; é fazer com que se reconceitualizem e se refundem estruturas que coloquem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, agir e viver. (Walsh, 2008, p. 141)

Tendo isso em vista, é valorizar os trabalhos manuais têxteis não apenas os assimilando, mas sim questionando as estruturas ideológicas coloniais dominantes e reconhecendo a importância das produções de grupos que foram historicamente marginalizados.

---

<sup>5</sup> Perspectiva cunhada por Anibal Quijano: QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 342–386, 2000. DOI: 10.5195/jwsr.2000.228. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em: 18 nov. 2025.

### 3 O FEMININO E O FAZER MANUAL TÊXTIL

#### 3.1 A desvalorização do trabalho feminino

Para entender a desvalorização de um “fazer feminino”, é preciso explicar como se deu a desvalorização do trabalho feminino. Segundo a historiadora ítalo-estadunidense Silvia Federici (2023, p. 196), essa depreciação tem origem histórica no período medieval, tendo sido “importante fator [...] a campanha levada a cabo por artesãos, a partir do final do século xv, com o propósito de excluir as trabalhadoras de suas oficinas” e que isso “forneceu as bases necessárias para sua fixação no trabalho reprodutivo e para sua utilização como trabalho mal remunerado na indústria artesanal doméstica” (2023, p. 198).

Foi ganhando espaço a ideia de que as mulheres não deviam trabalhar fora do lar, sendo qualquer atividade feita por elas em casa considerada “não trabalho” e não possuindo valor (Wiesner, 1993, p. 83 apud Federici, 2023, p. 190). “Assim, se uma mulher costurava algumas roupas, tratava-se de ‘trabalho doméstico’ ou de ‘tarefas de dona de casa’ mesmo que as roupas não fossem para a família; quando um homem fazia o mesmo trabalho, se considerava como ‘produtivo’ ” (Federici, p. 190-191).

Rapidamente, todo trabalho feminino, quando realizado em casa, seria definido como “tarefa doméstica”, e até mesmo quando feito fora de casa era pago com um valor menor do que o trabalho masculino - nunca o suficiente para que as mulheres pudessem sobreviver dele. (Federici, p. 192)

Além do salário feminino extremamente baixo e da oposição das corporações ao trabalho executado por mulheres fora de casa, há um esforço para suprimir uma concorrência e isso se reforça com a exclusão delas das oficinas (Freville, 1951, p. 24 apud Saffioti, 2013, p. 34). “Impedindo a penetração das mulheres ou oferecendo-lhes as posições subalternas e menos compensadoras [...] conduzem o processo de marginalização da mulher do sistema produtivo a uma etapa mais avançada” (Saffioti, 2013, p. 35).

Dessa forma, é possível perceber que o confinamento feminino em casa foi um projeto coordenado entre os artesãos e o Estado, fazendo com que as mulheres fossem enxergadas como não produtoras e impedindo a sua independência financeira. “A desvalorização do trabalho feminino era tal que os governos das cidades ordenaram às guildas que ignorassem a produção que as mulheres [...] realizavam em casa, por não se tratar realmente de trabalho” (Federici, 2023, p. 191-192).

É preciso pontuar que a marginalização do trabalho feminino e o controle do corpo da mulher está diretamente conectado com a importância dada à procriação (Federici, 2023, p. 180-181). Portanto, tudo que passa a ser associado à mulher tem relação com a sua função reprodutiva e a criação dos filhos. Ser mulher se torna sinônimo de ser exclusivamente esposa e mãe, papéis executados nos limites domésticos e privados.

Ademais, era necessário a manutenção da ideia de que a mulher tem função exclusiva como procriadora. Foi-se criando um modelo de feminilidade associado com os fazeres manuais têxteis. A Igreja, grande articuladora das normas sociais, passa a promover a ideia de que as mulheres deveriam ocupar as mãos com atividades de agulha para prevenir a masturbação e a manifestação da sua sexualidade fora da obrigatoriedade reprodutiva (Dantas, 2010, p. 706). O uso do órgão sexual além da sua função de procriação é altamente condenado pela Igreja:

Seja qual for o motivo, o uso deliberado da faculdade sexual fora das normais relações conjugais contradiz a finalidade da mesma. O prazer sexual é ali procurado fora da relação sexual requerida pela ordem moral, que é aquela que realiza, no contexto dum amor verdadeiro, o sentido integral da doação mútua e da procriação humana. (Catecismo da Igreja Católica, 2000, p. 609)

A religião cristã considerava o tempo livre como forma de tentação, e o lazer seria um “convite à indolência”:

Os patriarcas da Igreja consideravam as mulheres especialmente tendentes à licenciosidade sexual se nada tivessem para ocupar as mãos. Este preconceito deu origem a uma prática: a tentação feminina podia ser combatida através de um artesanato específico, o da agulha, fosse na tecelagem ou no bordado, mantendo permanentemente ocupadas as mãos das mulheres. (Sennett, 2012, p. 71-72)

No livro *“Women and the material culture of needlework and textiles (1750-1950)”* [Mulheres e a cultura material do bordado e têxteis (1750-1950)], as autoras Maureen Goggin e Beth Tobin (2009, p. 37) estabelecem um paralelo entre os valores e virtudes ideias – castidade, silêncio e obediência – e a prática do bordado que sugeria “fechar todos os orifícios femininos – a castidade, a vagina; o silêncio, a boca; a obediência, os olhos, que deviam ser obedientes e cabisbaixos”. As atividades com agulha forneciam exatamente o ideal de feminilidade que começava a se estabelecer: o da mulher submissa.

Sendo assim, pode-se observar como se deu a marginalização da mulher de sua função produtiva para se tornar unicamente reprodutiva, já que o trabalho doméstico não era visto como trabalho. Juntamente com essa segregação feminina exclusivamente para o ambiente

privado, veio também a sua associação com os fazeres manuais têxteis promovidos pela Igreja e a perpetuação de um ideal de mulher. O conceito de feminilidade vai se desenvolver em concomitância com a fusão entre bordado e mulher, sendo classificado como expressão natural feminina, não mais trabalho e nem arte (Parker, 2019 [1984], p. 96).

### 3.2 A criação da feminilidade e a feminização do têxtil

Como exemplificado na seção anterior, a desvalorização do trabalho produtivo feminino teve sua origem na Idade Média, ao isolar a mulher no ambiente doméstico e forçando o trabalho reprodutivo. Porém, a dependência e submissão da mulher às autoridades familiares e institucionais foi-se agravando por conta da criação de mitos que justificaram a sua permanência nessas funções:

Construíam-se novos cânones culturais que maximizavam as diferenças entre as mulheres e os homens, criando protótipos mais femininos e mais masculinos (Fortunati, 1984). Por outro lado, foi estabelecido que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens — excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de se governar — e tinham de ser colocadas sob o controle masculino. (Federici, 2023, p. 208-209)

“Surgiu um novo modelo de feminilidade: a mulher e esposa ideal — passiva, obediente, parcimoniosa, casta, de poucas palavras e sempre ocupada com suas tarefas” (Federici, 2023, p. 213). Esse modelo passa a ser intrinsecamente relacionado com a prática da agulha, já que esse trabalho sintetizava esse ideal. “A característica doméstica somada à posição do ato de bordar colaboraram significativamente para isso, pois a mulher calada, ereta e cabisbaixa, em posição de submissão [...] era mais adequada à moça idealizada.” (Newell, 2009, p. 51-68 apud Carvalho, 2017, p. 99)

Toda identidade é uma construção, como discorre Stuart Hall (2000, p. 109), sociólogo britânico-jamaicano pioneiro dos estudos culturais, “nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos ou institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.” Para além disso, “como os papéis sociais se criam, se desenvolvem e se perpetuam ao longo do tempo, construindo representações e identidades muito próprias, especificamente no que diz respeito às relações de gênero” (Carvalho, 2017, p. 14).

O processo de feminização dos trabalhos realizados com agulha se iniciou entre os séculos XVI e XVIII, quando este tipo de trabalho foi tido como “afirmação de uma suposta

natureza feminina” (Durand, 2006, p. 8). Esperava-se que as mulheres aprendessem a bordar cedo, para que elas pudessem desenvolver os seus enxovais de casamento como forma de afirmar que estavam prontas para a vida adulta (Albade, 2022, p. 17).

É possível observar, então, como “estes trabalhos ajudaram na construção de uma imagem de feminilidade, participando ativamente na formação da identidade de gênero, além de ampararem formas de comportamento” (Carvalho, 2017, p. 12). Segundo Roszika Parker, historiadora de arte, escritora e feminista:

A matriz do modelo de subserviência feminina que observamos no século XIX na sociedade ocidental burguesa, que encorajava nas mulheres comportamentos de obediência às autoridades familiares e institucionais, especialmente a submissão à tutela masculina, configurou-se no século XVII e já estava plenamente estabelecido como modelo de comportamento feminino entre as famílias aristocráticas e seus segmentos satélites no século XVIII. As meninas eram ensinadas desde a infância a se preparar para o seu papel de boa esposa e mãe e o bordado fez parte essencial deste aprendizado. (Parker, 2010, p. 82-83 apud Carvalho, 2017, p. 125)

“A construção identitária engloba não só as noções abstratas de gênero, mas as ações que envolvem o corpo, suas condutas, as articulações deste com os objetos, constituindo uma síntese corpo-objeto” (Carvalho, 2011, p. 448 apud Carvalho, 2017, p. 89). Dessa forma, estabelece-se um paralelo entre a domesticação feminina e o objeto agulha. O papel social de mãe e esposa passa a ser diretamente ligado à atividade manual. Esses artefatos foram utilizados no disciplinamento do corpo e da mente feminina, contribuindo para estabelecer diferenças de gênero e marcar atributos entendidos como próprios ao sexo masculino ou ao feminino (Carvalho, 2000-2001, p. 314-15).

Como afirmado por Simone de Beauvoir (1980 [1949], p. 9) “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, portanto as atividades ditas femininas contribuíram e contribuem, ainda hoje, como reguladoras. “O ofício de corte e costura [...] se reafirma associado a imagem da mulher dócil, subordinada, hábil com trabalhos minuciosos, características ensinadas às meninas como sinônimos de feminilidade” (Frasquete; Simili, 2017, p. 279). Sendo assim, é evidenciado o caráter disciplinador e performativo da reafirmação de certos fazeres como exclusivamente feitos por mulheres e certas características como “essencialmente” femininas.

Em “Problemas de Gênero”, Judith Butler (2023, p. 39) diz que: “a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das ‘mulheres’.” Além dessa concepção impedir as mulheres de exercerem outros tipos de atividades que estejam fora do modelo de delicadeza, graça e pureza, ela também impede

outros grupos de exercerem práticas que se associam a essas qualidades que foram sendo historicamente marcadas como “femininas”. Essa é uma concepção antiga mas que reverbera até hoje, Roszika Parker ao analisar uma citação de 1888, comenta:

Poucos homens arriscariam comprometer sua identidade sexual reivindicando o direito à agulha [...] há uma ideologia de diferença sexual na qual as noções de masculino e feminino só têm significado em relação uma à outra — e uma sociedade que usa o bordado como um significador de diferença sexual. (Parker, 1996, p. 81)

Dessa forma é possível perceber que “os saberes têxteis, tidos como femininos e, por isso, menosprezados, foram socialmente construídos dessa forma” (Dias; Porto; Silva, 2022, p. 61). Até um certo período, homens e mulheres bordavam em guildas, oficinas, mosteiros e conventos, sendo tão valorizados quanto a pintura e a escultura (Parker, 1996, p. 17). Eram fazeres encarados como produções artísticas, não possuindo ainda a marca estereotípica de uma prática doméstica (Parker, 1996, p. 60).

Durante a Idade Média, o processo de segregação da mulher do trabalho produtivo acontece enquanto os homens continuaram produzindo:

Um período de vários séculos, ainda por cima com variações entre os diversos países, mas é possível dizer que, no início da época moderna, o bordar visível, público, espectacular, ostentatório, caro (não só em termos de mão de obra, mas também em razão do uso de materiais raros como os fios de ouro ou de seda), noutras palavras simbólica e economicamente muito valorizado, era produzido por homens e destinava-se à decoração das vestes das elites sociais e religiosas ou de acessórios têxteis usados em cerimônias políticas ou litúrgicas. (Durand, 2006, p. 4)

No período do Renascimento, o processo de diferenciação de arte e artesanato conduz à maior depreciação dos fazeres manuais têxteis. No texto “A criação da feminilidade”, a historiadora de arte Roszika Parker aborda essa classificação juntamente com a sua relação com gênero:

O desenvolvimento de uma ideologia da feminilidade coincidiu, historicamente, com a emergência de uma separação clara entre arte e artesanato. Essa divisão surgiu no Renascimento, quando o bordado vinha se tornando cada vez mais o campo de mulheres amadoras, que trabalhavam em casa sem receber pagamento. Um pouco depois, a separação entre arte e artesanato se refletiu nas mudanças na educação artística, dos ateliês de artesanato para as academias, exatamente no momento — século 18 — em que vinha se desenvolvendo uma ideologia da feminilidade como natural da mulher. (Parker, 2019 [1984], p. 98)

A definição de uma obra como artística tem como um dos elementos decisivos a mesma ser assinada, tendo sido executada por um sujeito socialmente reconhecido como artista, “os trabalhos artesanais, geralmente anônimos, são geralmente femininos: “o anônimo era uma mulher”<sup>6</sup> (Simioni, 2010, p. 10). Como abordado na seção 2.1, o artista passou a ser enxergado como indivíduo com conhecimento original e intelectual, possuindo a distinção da vivência nas academias de arte. “Em nome da pudicícia, vetou-se às mulheres o acesso aos estudos de modelo vivo, que eram monopólio de tais instituições” (Simioni, 2010, p. 4), sendo esse conhecimento essencial para o desenvolvimento dos gêneros que ocupavam o topo da hierarquia acadêmica: os retratos e a pintura histórica (Simioni, 2007, p. 94).

Sendo assim, as artes menores passam a ser encaradas como adequadas às “ináveis” mulheres, sendo toda arte feita por elas rotulada como menor (Simioni, 2008, p. 110). Também, se associando, a uma expressão feminina, como as miniaturas, as pinturas em porcelana, as pinturas decorativas, as aquarelas, as naturezas-mortas e, principalmente as artes aplicadas, como as tapeçarias e bordados (Simioni, 2010, p. 5).

Jancileide Souza dos Santos em sua tese “Arte, memória e re-existência: a criação artesanal das mulheres no Oeste baiano” reflete sobre o processo histórico que perpassou os fazeres têxteis, utilizando o argumento da pensadora feminista Griselda Pollock:

Os têxteis são tanto o lugar de profundo valor cultural mais além do uso puramente utilitário como o lugar da produção de significados que atravessam a cultura como um todo: religioso, político, moral, ideológico. Dessa maneira, a divisão canônica entre formas de arte manuais e intelectuais, entre práticas verdadeiramente criativas e meramente decorativas, foi desafiada não apenas pelas mulheres ocidentais, mas pelas culturas não ocidentais em geral. Ao mostrar os modos em que a arte do bordado – em um momento a forma cultural mais valorizada da cultura medieval eclesiástica – estava se tornando progressivamente não profissional, domesticando-se e feminizando-se, as historiadoras da arte feministas expuseram tanto o caráter relativo das valorações culturais, como a estreita vinculação entre valor e gênero. (Pollock, 2001b, p. 144 apud Santos, 2020, p. 106)

Esse parágrafo citado evidencia como o processo de feminização dos trabalhos com agulha se relacionam com a decadência dos fazeres manuais, refletindo a opressão de gênero. “Trata-se aqui do que Marshall Sahlins nomeou como “consustanciação”, fenômeno no qual os atributos dos objetos definem o gênero e o gênero define os objetos, como uma identidade de “essências” (Sahlins, 1979, p. 203 apud Carvalho, 2017, p. 14).

O trabalho têxtil se conecta à construção de uma identidade feminina, sendo assim, se estabelece “a ideia de que uma mulher que cose não faz nada além de realizar plenamente as

---

<sup>6</sup> O texto de Simioni se refere a obra “Anonymous Was a Woman” de Miriam Schapiro.

suas potencialidades naturais, enquanto que um homem revela a originalidade de um criador (Durand, 2006, p. 11).

Para além disso, as práticas com agulha vão estar intrinsecamente relacionadas com reafirmações de classe. O bordado não era visto como labor, e sim, como uma expressão da domesticidade inata, demonstrava como a mulher era altruísta, doméstica, hábil, ideal (Roseiro, 2013 apud Albade, 2022, p. 20). A mulher que poderia passar seu tempo bordando e “demonstrando a sua feminilidade”, era uma mulher que possuía poder econômico:

Bordado deveria ser sinônimo de feminilidade — docilidade, obediência, amor pelo lar e uma vida sem trabalhar —, ele mostrava que a mulher que bordava era uma esposa e mãe digna, merecedora. Por isso a arte tinha um papel crucial na manutenção social da casa, exibindo o valor da esposa e a situação econômica. (Parker, 2019 [1984], p. 103)

No século XIX, com a consolidação da moralidade burguesa, a mulher ideal tinha como princípios a “valorização da sensibilidade, valorização da intimidade, em um ambiente familiar sólido em um lar acolhedor, dedicada ao marido, às crianças, desobrigada de qualquer trabalho produtivo” (D’Incao, 1997 apud Lacerda, 2010, p. 38, nota de rodapé 20). Logo, é possível observar que o modelo de mulher estava intimamente relacionado com um valor financeiro e a possibilidade do ócio. Ter uma esposa que não precisava trabalhar, era reafirmar nesta sociedade patriarcal que este marido possuía poder econômico o suficiente para que ela ficasse em casa, cuidando dos filhos; sendo assim, um exemplo de homem e de esposa.

Portanto, se uma mulher trabalhava, era por uma necessidade de contribuir com a renda do círculo familiar, desta forma, esse marido não estava exercendo a sua função de provedor apropriadamente, contradizendo a lógica patriarcal, além do modelo feminino exclusivamente reprodutor – não produtor. Por conta disso, mulheres de camadas intermediárias ficavam com uma escolha de ir para o mercado de trabalho ou ficar em casa, como é descrito pela socióloga Heleieth Saffioti:

Nos inícios do capitalismo, a mulher da pequena burguesia encontrava-se diante de alternativas pouco promissoras ou resignar-se à perda de função econômica, permanecendo no lar, ou aceitar as poucas oportunidades que se lhe abriam no mercado de trabalho — ser costureira ou preceptora de crianças — ocupações que, além de mal remuneradas, implicam em desprestígio de classe. (Saffioti, 2013, p. 57)

Conclui-se, portanto, que os tipos de tarefas exercidas pelas mulheres contribuem na construção da identidade de classe, sendo assim, todo segmento social mantinha uma relação

distinta com a mesma forma de prática artesanal (Carvalho, 2017, p. 91). “Enquanto as mulheres das classes sociais mais altas bordavam por lazer, as mulheres das classes sociais baixas utilizavam o bordado como uma fonte de renda” (Albade, 2022, p. 46).

### **3.3 A contradição da “fragilidade feminina”: mulheres negras e fazeres manuais têxteis**

Já as mulheres negras não tiveram associação com o mito da fragilidade feminina. No período da escravidão “não lhes eram ensinados trabalhos manuais para exercer controle sobre elas, o controle já estava ‘dado’ pela posse de seus corpos escravizados” (Eggert; Cunha, 2011, p. 67). “A norma oficial ditava que a mulher deveria se resguardar em casa (Fonseca, 2018, p. 517), mas no entanto, as mulheres negras sempre ocuparam os espaços públicos de trabalho” (Macedo, 2021, 977-978), como exemplifica Sueli Carneiro, filósofa antirracista:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... (Carneiro, 2013, p. 2)

É possível afirmar, então, que o controle dos corpos das mulheres brancas era feito através da regulação do mito da fragilidade feminina, que vai ter sua associação com a sensibilidade de uma atividade privativa como o bordado, o crochê e a costura; além da imposição de um ideal onde sua única função possível é ser reprodutora, cuidadora do lar e criadora dos filhos. “No processo de socialização, os papéis femininos são construídos mediante a aquisição de um saber que objetiva reproduzir a unidade doméstica. [...] para prover serviços para si próprias e outros membros da família” (Sorj; Abreu, 1993, p. 52). No caso de mulheres não brancas, esse serviço se estende para o espaço público, enquanto para as mulheres brancas essa tarefa é efetuada dentro do espaço privado, para o marido e os filhos.

“Mulheres negras e mulheres brancas da classe trabalhadora [...] a elas nunca foi dado o luxo de serem ‘damas’ ” (Collins, 2015, p. 25), sua associação com o trabalho num ambiente coletivo as tornaram mais vulneráveis, elas não eram protegidas — isso era algo reservado apenas para as mulheres com valor social naquela sociedade.

Outras mulheres de condição inferior, ou seja, as escravas ou brancas empobrecidas, maioria da sociedade colonial, nem sempre podiam sustentar o estereótipo [...] de: fraqueza, passividade, fragilidade, suavidade, dependência e outras qualidades que uma senhora deveria possuir. O próprio lugar na relação de produção pedagógicamente desenvolvia caracteres ditos masculinos como força, superioridade, independência, espírito de aventura, dureza, etc. (Ribeiro, 1997, p. 16)

O confronto entre a castrada masculinidade e a autoafirmação da virilidade gerou embates entre mulheres e homens forros que haviam experienciado vivências divergentes do cativo. Para além disso, no pós-abolição a independência da mulher liberta contraria o ideal de feminilidade inquirido pelos homens que tentam reproduzir a relação de poder patriarcal (Vieira, 2018, p. 66).

Essa diferenciação de tratamento experienciado pelas mulheres negras continuou a reverberar no imaginário coletivo e conseqüentemente na própria identidade delas. Ainda que os corpos negros estivessem “livres”, a dominação sobre a sua identidade — e os artifícios para manter a sua subordinação e marginalização, continuaram presentes.

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. (Carneiro, 2003, p. 1)

Outro aspecto importante é o da desvalorização da tarefa manual. Durante o período colonial a força de trabalho empregada no processo produtivo era escrava, o que gerou a estigmatização de qualquer atividade física (Filho, 2004, p. 7), mesmo após o fim da escravidão.

O trabalho manual passava, então, a ser “coisa de escravos” ou da “repartição de negros” e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passaram a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual. (Cunha, 2000, p. 7 apud Filho, 2004, p. 7)

Portanto, “num país de passado escravista como o Brasil, as ocupações manuais seguem sendo notadamente depreciadas, ecoando os estigmas infligidos à atividade laboral ao longo do período colonial, e para muito além dele, infelizmente (Miranda, 2020, p. 3). Como discutido na seção 2, esse é um processo que não acontecerá exclusivamente no Brasil,

historicamente o trabalho manual na Europa e em outras partes do mundo se atrelou às classes mais baixas.

Como já dito, atividades como a costura, o crochê e o bordado não eram vistas como trabalho manual, e sim, demonstração de feminilidade. Dessa forma, até um certo período esses fazeres eram exigidos e apreciados como reflexos do ideal de mulher — rica e branca.

Sendo assim, apesar de as pessoas negras terem a sua associação com o trabalho manual por conta da estigmatização no período escravista, os fazeres têxteis passam por sua verdadeira desvalorização por conta da dissociação desse fazer manual como exclusivo da classe alta feminina, no início do século XX. “Em meados da década de 50 do século passado, as mulheres negras lutavam por espaços onde pudessem aprender essas “prendas” para si, para suas casas” (Eggert; Cunha, 2011, p. 67).

Muito tardiamente em nossa sociedade brasileira, é que foi “permitido” às mulheres negras o acesso a esses conhecimentos. Para essas mulheres, diferentemente do que representavam para as mulheres não negras (exceto indígenas), os trabalhos manuais significavam uma oportunidade de ascensão social e libertação. (Eggert; Cunha, 2011, p. 67)

Como relatado no jornal *Quilombo*, no dia 18 de maio de 1950, durante o Conselho Nacional das Mulheres Negras, é discutido como tópico: “necessidade de criação de uma associação profissional das empregadas domésticas, de uma academia de artes domésticas”. Tendo entre as “artes domésticas”, o crochê, o bordado e a costura, o que transmitia um pedido por qualificação (Nascimento, 2003, p. 98 apud Eggert; Cunha, 2011, p. 67-68).

Dessa forma, quando esses fazeres passam a ter uma grande associação com trabalho e fonte de renda, e não *apenas* demonstração de feminilidade, isso contradiz todo o valor da classe alta de que a mulher exemplar borda como ócio, não como labor. Aquilo que era usado como exemplo de feminilidade das camadas elevadas se torna, também, sinônimo de mulheres ganhando (pouco) dinheiro e tentando “manter” a sua “feminilidade”, o que leva a maior marginalização desses fazeres.

## 4 HISTÓRICO DO ENSINO DOS FAZERES MANUAIS TÊXTEIS

### 4.1 Ensino “feminino”

Apesar do ensino dos fazeres manuais historicamente ter sido aprendido no ambiente doméstico e privado (familiarmente), houveram instituições ao longo dos séculos onde foram ensinadas essas técnicas, tendo como objetivo a manutenção e a propagação do papel da mulher na sociedade.

Como abordado anteriormente – A desvalorização do trabalho feminino –, a mulher era vista exclusivamente como reprodutora, portanto a sua educação não poderia contrapor essa função (Ribeiro, 1997, p. 13). “A sociedade colonial brasileira concebia a mulher para o casamento ou para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas para as quais precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar” (Carneiro, 2015, p. 65). Sendo assim, poderiam ser educadas na catequese – quando muito –, já que seu destino era o lar, os trabalhos domésticos e o controle de pais e maridos (Stamatto, 2002, p. 2).

Dessa forma, as instituições religiosas eram a única forma de instrução feminina durante o Brasil colônia, onde – eventualmente – o fazer artesanal foi incentivado como exercício pedagógico para aprender os “papéis femininos” (Silva, 2015, p. 252). Esses espaços, denominados Recolhimentos, “eram lugares em que meninas órfãs, viúvas e esposas que tinham maridos ausentes eram acolhidas, tendo como intenção a educação dessas mulheres e resguardo da sua integridade sexual” (Vasconcelos, 2012 apud Sousa, 2012, p. 9).

O primeiro Recolhimento brasileiro, da Conceição, era uma instituição laica fundada em Olinda, em 1595, e se destinava exclusivamente a “preparar as órfãs de boa família para o casamento” (Saffioti, 2013, p. 190).

Em 1758, as reformas pombalinas resultaram na abertura e instalação de escolas públicas com separação de homens e mulheres, entretanto isso não alterou substancialmente a educação estabelecida na época (Stamatto, 2002, p.3). Como afirma Maria Inês Stamatto, doutora em História:

Entretanto, não devemos nos iludir, esta reforma não representou um ensino extensivo a toda população, muito menos às mulheres, podemos apenas inferir que algumas tentativas pontuais ocorreram ocasionalmente, com sucesso. Além da escola pública, há indícios igualmente de particulares ensinando em suas casas os mais diversos cursos destinados à clientela feminina, de todo o tipo como: costura, bordados, flores, rendas, bolos, enfeites etc. (Silva, 1974 apud Stamatto, 2002, p.4)

Segundo Heleieth Saffioti, socióloga brasileira, Debret menciona, em 1816, dois colégios particulares no Rio de Janeiro. Sendo que a palavra “colégio” corresponde aqui às “senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas” (Saffioti, 2013, p. 190-191).

Em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, afirmou a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos (só pessoas livres) (Carneiro, 2015, p. 68). Sendo estabelecida a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que padronizou as escolas de primeiras letras do Brasil, permitindo de forma limitada a presença feminina (Stamatto, 2002, p. 5). Funcionavam em casas ‘decentes’, alfabetizando, ensinando a contar e resolver as quatro operações matemáticas. Cumpridos os primeiros ensinamentos, os meninos se aprofundavam em noções de geometria, enquanto as meninas eram ensinadas práticas de bordado e costura (Bonfim, 2009, p. 58).

“As concepções e as representações sexistas, em voga entre final dos séculos XIX e início do XX, foram incorporadas e traduzidas pelos projetos pedagógicos de ensino para as mulheres e configuram a história da educação feminina” (Frasquete; Simili, 2017, p. 269). Como já descrito, essa escolaridade se baseava na formação de meninas e moças para o casamento, em que elas exerceriam seu papel de esposas e mães exemplares (Carvalho, 2017, p. 12). Isso se dava através dos ensinamentos de trabalhos manuais e os valores femininos – propagados pela Igreja – que os acompanhava. Dessa forma, “nos países essencialmente católicos, continuava-se a valorizar, no curriculum das escolas femininas, muito mais a educação da agulha do que a instrução” (Saffioti, 2013, p. 193). Mariana Diniz de Carvalho, em sua dissertação de mestrado “Educando Donzelas: trabalhos manuais e ensino religioso (1859-1934)” reflete:

O sistema educacional criado no século XIX no Brasil para escolarizar as meninas também passou a ser um espaço de transmissão desses trabalhos de agulha e costura. Das escolas públicas às particulares, confessionais ou laicas, todas possuíam em seu currículo o ensino de trabalhos manuais. Nas leis que regularam a escolaridade feminina durante o Império e República, o ensino de trabalhos de agulha era obrigatório. (Carvalho, 2017, p. 104-105)

Portanto, o essencial era propagar os valores idealizados como femininos, dessa forma, “era necessário garantir que a aquisição de conhecimento não comprometesse a graça, a pureza e delicadeza da mulher” (Carvalho, 2017, p. 14). Sendo o foco, portanto, “as aulas

de trabalhos manuais voltadas para a confecção de trabalhos de agulha, que incluíam bordados, crochês, tricôs, rendas; trabalhos de costura” (Carvalho, 2017, p. 15).

Para um espaço escolar e religioso, local privilegiado para ensinar as jovens a resguardar sua beleza intocada e virginal, estes trabalhos ajudavam a estabelecer uma conexão entre as simbologias da pureza e da virgindade bem de acordo com o imaginário que se forjou no século XIX, com o controle da sexualidade e os arquétipos religiosos, ditando essas normas inclusive sobre os corpos das alunas, privilegiando uma atividade que reunia em si mesma todos os gestos e controles corporais da feminilidade. (Carvalho, 2017, p. 151)

É importante destacar a diferença objetiva do aprendizado feminino, principalmente ao que diz respeito às classes dessas mulheres. Ainda em sua dissertação de mestrado, Mariana Diniz de Carvalho aponta:

Para escolas destinadas às órfãs e segmentos populares, sua função era prioritariamente a formação de mão de obra competente. Nas escolas públicas, com grande contingente de segmentos médios, o domínio da arte feminina visava o cuidado do lar e da família. Para a escola de elite, o objetivo era demonstrar o uso do tempo ocioso empregado em um trabalho lento, que não se transforma em renda como para as primeiras, nem em economia para o lar como para as segundas, mas em refinamento. (Carvalho, 2017, p. 112-113)

Roberta Maira de Melo Araújo, em sua dissertação de mestrado “O ensino de arte na educação feminina no colégio Nossa Senhora das Dores (1885-1973)”, destaca uma matéria publicada no jornal *Lavoura e Comércio*, em 1901, sobre a escola onde se lê: “*Tem por fim este collegio a formação de boas mães de familia, e de criadas ou servas que possuão vantajosamente substituir as escravas*” (Araújo, 2004, p. 104). A separação por classe fica evidente no recorte destacado.

Dessa forma, nas aulas direcionadas às elites o mais importante era ensinar o refinamento, enquanto às demais era ensinado uma possível profissão, como a de criada ou costureira. Já nos segmentos intermediários, havia um embate entre os fazeres femininos como exibição do ócio – adotados pelas elites brasileiras, herdados da aristocracia europeia –, e os modelos morais essenciais para a vida de dona de casa e mãe, com foco no cuidado do lar e da família. Ainda que as finalidades fossem diferentes, o papel feminino permanecia o mesmo (Carvalho, 2008, p. 235 apud Carvalho, 2017, p. 14-15). “Saber costurar era um ofício indispensável a qualquer mulher na manutenção de sua imagem de feminilidade, independente de qual fosse sua condição financeira” (Frasquete; Simili, 2017, p. 279).

A classe trabalhadora muitas vezes se voltou para as escolas técnicas que promoviam o ensino da chamada “Economia Doméstica”, que envolvia também os fazeres manuais. No artigo “A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)”, Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer destacam:

Parece haver um cuidado em não realçar o caráter eminentemente profissional dos cursos, sendo as habilitações apresentadas, de certo modo, num contexto doméstico, ou seja, acentua-se a adequação dessas atividades para mulheres e em especial para donas de casa, com possibilidade de realização do trabalho na própria casa ou num ambiente preservado, porque feminino. (1993, p. 46-47)

Disciplinas como "Economia Doméstica" e "Educação para o Lar" foram gradualmente desaparecendo das grades curriculares, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, influenciadas pela segunda onda do feminismo que possibilitou a maior entrada das mulheres no mercado de trabalho. Já a LDB de 1996 consolidou formalmente a não obrigatoriedade desse tipo de matéria no currículo (Junior, 2013, p. 279-280).

Em contrapartida, mulheres não brancas estavam à margem de acesso da maior parte das instituições formais estabelecidas no Brasil, incluindo a escola. Como resposta, a população marginalizada estabeleceu espaços próprios de formação e acolhimento, que serão explorados na próxima seção.

#### **4.2 Informalidade e ensino dos fazeres manuais têxteis para as mulheres negras**

Diferentemente do que foi relatado na seção anterior, as mulheres negras receberam um tratamento diferente do descrito, já que a população negra tem um longo histórico de proibição e discriminação nas escolas, mesmo no período pós-abolição. A Lei n. 1 de 1837 e o Decreto nº 15, de 1839 no art. 3º, proibia todas as pessoas com moléstias contagiosas, escravos e os pretos africanos (ainda que fossem livres ou libertos), de frequentar as escolas públicas (Carneiro, 2015, p. 70). Já “no ano de 1854, o decreto nº 13.331, art. 69, determinava a proibição de admissão e de frequência de escravos às escolas” (Carneiro, 2015, p. 70). E em “6 de setembro de 1878, foi aprovado o decreto de lei número 7.031 que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno” (Santos, 2017, p. 33).

Mesmo após a abolição, quando a Constituição que afirmava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos deveria ter sido cumprida, a discriminação racial permanecia. No jornal *A Voz da Raça*, Olímpio Moreira da Silva, em 1934, denunciou: “Ainda há grupos

escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam.”

Em resposta à rejeição das redes de ensino, onde haviam “escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros” (Domingues, 2004, p. 350 apud Domingues, 2008, p. 519), surgiram as “escolas de cor” durante a primeira metade do século XX. “Eram criadas por negras e negros através de entidades, agremiações e irmandades religiosas e eram realizadas em clubes, associações e igrejas de comunidades negras” (Domingues, 2008, p. 517 apud Santos, 2017, p. 34). Essas experiências não foram inéditas, já que no decorrer do período colonial – e com mais força no século XIX – foram construídos espaços físicos e sociais de embate à exploração a que a população de africanos e seus descendentes estiveram submetidos (Santos, 2017, p. 34).

Um desses casos foi o Centro Cívico Palmares (1926-1929), onde “ensinava-se a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas” (Domingues, 2008, p. 520-521). Sendo ele um exemplo dos espaços de resistência criados para atender a demanda dessa população por formação. Ainda que reproduzisse as concepções de gênero estabelecidas pela elite para a população feminina, há o contraste de que esse aprendizado era voltado para uma possível renda, além das suas funções domésticas. Enquanto para as mulheres brancas de classe média/alta, o ensino era exclusivo para a boa execução de seu papel como dona de casa, reforçando o aspecto da não profissionalização para “não comprometer sua feminilidade”.

Já a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, foi um dos principais movimentos escolares, tendo sido ela considerada a mais importante entidade negra do pós-abolição. A organização tinha divisões específicas, sendo o de *Instrução* apontado como mais importante, já que era responsável pela área educacional. Apesar dos muitos outros departamentos<sup>7</sup>, o que interessa esta pesquisa é principalmente o Departamento de artes e ofícios, onde haviam aulas de arte, pintura, marcenaria, pedreiro, costura, ornamentação e cabeleireiro (Santos, 2017, p. 44). No jornal *A Voz da Raça*, também responsabilidade da FNB, há o anúncio do curso de corte e costura para as fretenegrinas:

---

<sup>7</sup> A FNB possuía diversas repartições que visavam assistir as mais diversas necessidades, como o já citado Departamento de Instrução (também chamado de Cultura ou Intelectual), além de muitos outros como Departamento de Artes e Ofícios, Departamento de Colocações Domésticas, Departamento Dramático, Departamento Musical, Departamento Esportivo, Departamento Jurídico-Social, Departamento Médico, Departamento de Propaganda e Departamento de Imprensa (Domingues, 2005, p.102 – 128 apud Lima, 2011, p. 49).

Quereis gastar pouco e ser elegantes desde a vossa roupa branca, até o vestido ou manteaux mais fino? Quereis aprender corte e costura por um método fácil, rápido e barato? Ide à Frente Negra Brasileira à Rua da Liberdade, 196. É lá que está a vossa costureira. (1934, p. 4)

A busca da população negra por instrução é latente durante todo o século XX, segundo Petrônio Domingues (2008, p. 523), historiador especializado no período pós-abolição, “a instrução era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito [e] seria o principal meio pelo qual o negro adquiriria cultura, que naquela época era entendida como sinônimo de civilidade.” Em 1918, no Jornal *O Alfinete*, lê-se:

Mandae vossas filhas, para aprenderem costura e bordados e engomados; vossos filhos, depois que saírem do Grupo Escolar, mandae-os aprender ofício de sapateiro, funileiro, mecânico encadernador e tipógrafo, etc. Só assim é que todos os nossos irmãos de cor deixarão de ser cozinheiros, copeiros e arrumadores de quartos. (Martins, 1918, p. 2)

Nesse trecho é possível perceber também a diferenciação de tratamento por gênero, já que os “filhos” só aprenderiam os ofícios após saírem do “Grupo Escolar”, enquanto as “filhas” aprenderiam seus trabalhos – identificados como femininos – imediatamente. Sendo assim, a instrução feminina negra também se dirigiu à identidade de gênero estabelecida, que era voltada para o casamento e o lar. No jornal *A Voz da Raça*, a nota “Frentenegrinas mães e filhas”, declara: “Nada mais triste, mais desolador, mais digno de lástima do que uma moça ou sra. não possuir uma educação completa, para saber ser boa dona-de-casa.” (1934, p. 1)

Contraditoriamente, essas mesmas mulheres que deveriam ser boas “donas de casa”, sendo influenciadas pelo discurso da classe dominante do modelo de feminilidade e seus ambientes privados, aguentavam, também, longas jornadas de trabalho no espaço público. Já que “a ideia de confinamento da mulher no espaço doméstico, como já mencionado, restringe-se a uma parcela da população feminina que, em geral, é branca e não teve seu trabalho requerido na esfera pública para o sustento do lar” (Vieira, 2018, p. 68).

Embora tenha existido entre os anos 1920 e 1940 um apelo do discurso dominante pela “volta ao lar”, numa tentativa de “construção da domesticidade feminina como parte do processo de domesticação da classe trabalhadora”, esse retorno foi restrito a frações de grupos familiares que tiveram condições mínimas de subsistência para poder prescindir do trabalho assalariado da mulher. A partir dos anos 1970, a ampliação da atuação das mulheres no “trabalho remunerado exercido fora do âmbito doméstico” promove a retomada do debate sobre o conflito entre trabalho e vida familiar presente desde a formação do mercado de trabalho assalariado no Brasil. (Abramo, 2010, p.18 apud Vieira, 2018, p. 69)

Posto isso, é possível observar que a preferência que as mulheres tinham por trabalhos que podiam ser executados no ambiente doméstico estava relacionada com a necessidade de conciliar o papel de mãe, esposa e dona de casa, ao mesmo tempo que executa uma ocupação – preferencialmente tida como feminina – que serve aos filhos e marido, e em último caso, complementa a renda da família (Frasquete; Simili, 2017, p. 270).

No artigo “Ofício de costureira em contexto doméstico: Trabalho múltiplo e simultâneo”, Mislene Rosa e Daisy Cunha (2021, p. 6) explicitam que o ofício de costureira “reúne um conjunto de características indicativas de sua desvalorização social, [como a] baixa remuneração; longas jornadas de trabalho; ausência de proteção da legislação”. Sendo todos esses aspectos, reveladores de sua qualidade informal.

O trabalho conduzido pela população negra está historicamente marcado pela informalidade,<sup>8</sup> associado à baixa escolarização<sup>9</sup>. Ainda que algumas mulheres negras conseguissem se profissionalizar através de instituições escolares durante o século XX, esse não foi o caso para muitas delas. “Ressalte-se que as mulheres negras no Brasil estiveram, desde o pós-abolição, ocupadas predominantemente em atividades ligadas à esfera reprodutiva, como no trabalho doméstico, ou em ocupações informais” (Vieira, 2018, p. 69).

Durante o I Congresso Afro-brasileiro de 1934, Miguel Barros, um dos principais dirigentes da Frente Negra Pelotense, fez um discurso de denúncia da discriminação racial sofrida pela mulher negra:

A mulher é a ama, doméstica, costureira. Atualmente onde a mulher pode exercer sua atividade, é no funcionalismo, no professorado. Muitas etíopes, que se diplomam educadoras, lutam para conseguir lecionar e tem que o fazer particularmente, na impossibilidade de trabalhar para o Estado. A maioria desiste, vendo os exemplos dolorosos e vão para a costura, condição máxima, que pode desejar a mulher que possui os “considerados” característicos da descendência africana. (Barros, 1988, p. 271)

A identificação das mulheres negras com os trabalhos manuais com agulha e a sua relação com a marginalização da população negra é refletida também por Rejane Lucia Amarante de Macedo, em seu artigo “Roda na saia: História, costura e educação de mulheres negras professoras”:

---

<sup>8</sup> Segundo a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2024, a taxa de informalidade (assalariado sem registro, conta própria sem CNPJ, emprego doméstico sem carteira) para homens negros é de 44,1%, 9,5% mais que entre homens não negros. Já para mulheres negras é 41%, 9,1% maior que para mulheres não negras. (Desigualdade, 2024)

<sup>9</sup> Dados referentes à taxa líquida de escolarização no nível do ensino médio apontam que as mulheres negras, em 1995, tinham uma taxa de escolarização de 14,9%, já em 2009 contam com um grande avanço de 49,8%. (Lima; Rios; França, 2013, p. 59-60)

Muitas mulheres negras não tiveram acesso a educação que acontecia em instituições escolares que buscavam a profissionalização, tendo assim o seu destino traçado para os afazeres domésticos, para o casamento, para a solidão ou ainda para ofícios que não eram ensinados nos espaços de educação formal. Outras, assim como aconteceu comigo, aprenderam algum ofício a partir dos saberes que circulavam em suas famílias. (Macedo, 2021, p. 973)

Posto isto é possível concluir, ainda que existam registros de espaços formais de ensino dos fazeres manuais têxteis (descritos na seção anterior), predominantemente eles foram ensinados em ambientes não escolares, de mãe para filha, de avó para neta. E, apesar de primariamente não terem sido essa a sua função ao longo da história, eventualmente essas técnicas possibilitaram uma forma de renda para grupos sociais que foram historicamente apartados da formalidade – majoritariamente mulheres não brancas.

Sendo assim, o grupo feminino se viu como produtor, ainda que dentro de um ambiente privado, através de fazeres como a costura, o bordado e o crochê, sendo o primeiro enxergado como serviço e os dois últimos como artesanato. Em seu texto “Costuras e arremates: Mulheres negras trabalhadoras e a cerzidura da memória”, Bruna Marques Ramos reflete:

Quando eu era criança, não via diferença entre costureira e estilista, mas quando fui para o mercado de trabalho me apercebi do quanto essas classificações existem para delimitar quem vai ter reconhecimento e quem vai ser só mão de obra. Contudo, com mais uma ressalva, a diferenciação de quem pode se tornar uma Coco Chanel e quem será a “tia costureira” do bairro: a raça e a classe a que elas pertencem (Ramos, 2021, p. 22)

Apesar de historicamente o bordado ter sido uma ferramenta que aprisionou as mulheres em funções determinadas e disciplinou os seus corpos – por ser uma atividade efetuada no confinamento do lar –, por décadas ele serviu, também, como um dos únicos meios de expressão feminina. A reunião coletiva dessas mulheres e/ou vizinhas criou a oportunidade de troca de opiniões a respeito de seus trabalhos e vivências (Braz, 2024, p. 84). Como destaca Aline Lemos da Cunha em sua tese de doutorado “Histórias em múltiplos fios”: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS – Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe – Argentina) (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas”:

Suspeitamos, neste momento, que as formas de ensinar e aprender através das manualidades pode ser uma destas formas que variam entre cativados e respiradouros. Uma prática que antes buscava promover o assujeitamento das

mulheres, hoje é reinventada por elas como espaço coletivo para dizer a palavra e partilhar conhecimento. (Cunha, 2010, p. 36)

Ainda em sua tese, a autora defende que “as amarras foram postas em lugar equivocado, sendo que as próprias mulheres, reinventando seu cativo, o tornaram espaço de diálogo, criatividade e possibilidades emancipatórias” (Cunha, 2010, p. 88). Para além disso, se durante séculos o espaço acadêmico foi negado para as mulheres negras e indígenas, elas foram construindo conhecimento em outros lugares, historicizando suas vidas e dando sentido, assim como suas ancestrais (Cunha, 2010, p. 231).

Outra autora que exemplifica a reapropriação das mulheres de suas próprias narrativas é Liciane Ketty da Silva Braz em sua tese de mestrado “O bordado como tecituras de si: reflexões sobre raça, classe e gênero no ensino de artes visuais”, ao abordar coletivos femininos atuantes em São Paulo, destaca sua importância:

No entrelaçar dos fios do bordado, essas mulheres revelam uma poética que desmantela estereótipos e reescrevem narrativas históricas. Seus bordados e discussão carregam resistência a opressão imposta sobre as mulheres de territórios colonizados, resgatam ancestralidades e celebram tradições culturais. Assim, o entrelaçar dos fios cria um espaço de empoderamento coletivo, onde elas compartilham experiências e fortalecem laços. Por meio de suas criações, elas não apenas perpetuam técnicas e simbolismos, mas constroem uma narrativa bordada por testemunhos de resistência e resiliência. (Braz, 2024, p. 84-85)

Tendo isso em vista, a seguir será dirigida uma sequência didática que tem como objetivo, além do aprendizado prático de técnicas manuais têxteis, apresentar em sala de aula esse contexto histórico trabalhado durante a pesquisa de forma crítica. Possibilitando uma forma de desconstruir estereótipos associados a esses fazeres, questionar as classificações de arte – diferenciação arte e artesanato – e reconhecer as vozes e produções de pessoas historicamente marginalizadas

## 5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após analisar os processos de desvalorização que os fazeres manuais têxteis interseccionalmente sofreram durante a história, eu proponho uma sequência didática que tem como intuito desconstruir para as alunas estereótipos e concepções estruturais relacionados às técnicas, além de ensinar a prática em si.

A elaboração das aulas têm como princípio a pedagogia engajada defendida pela intelectual feminista negra, bell hooks. Em seu livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, ela estabelece que essa pedagogia “começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber” (hooks, 2020, p. 47).

Outro aspecto importante do pensamento da autora é a sua pedagogia crítica feminista, que reconhece as desigualdades e opressões que afetam as mulheres e outras identidades de gênero marginalizadas, além de diversas interseções como classe social, raça e outras formas de dominação.

Nesta perspectiva, a educação seria um espaço de contestação das relações de poder estabelecidas, buscando promover a conscientização, transformação social e pensamento crítico. Sendo assim, é definida “a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2017, p. 12). Inspirada pelo pensamento de Paulo Freire, bell hooks vai desafiar o sistema de “educação bancária”, defendendo desta forma “a criação de um espaço em que os indivíduos são vistos como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento teórico, centrado nos livros, mas também considerando o conhecimento acerca do mundo, das vivências” (hooks, 2017 apud Braz, 2024, p. 161-162).

Mais uma concepção significativa para o desenvolvimento da sequência didática foi o pensamento decolonial de Catherine Walsh, e seu conceito de interculturalidade, especialmente na educação.

O que entendemos por interculturalidade? Trata-se de um processo de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, saberes, valores e tradições diversas, comprometido a gerar, construir e fomentar respeito mútuo e o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, independentemente de suas diferenças culturais, sociais e de gênero. É um processo que busca romper com a histórica hegemônica de uma cultura dominante e outra subordinada, assim como afirmar identidades historicamente marginalizadas e construir uma convivência

baseada em respeito e legitimidade recíproca. (Walsh, 1998, p. 119-120, tradução própria)

Ivone Mendes Richter, em sua tese de doutorado intitulada “Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais”, parte da estética do cotidiano feminina da família das alunas (os) de uma escola de ensino básico na cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. A autora reflete sobre a exclusão das artes “menores” e a reprodução de modelos modernistas de arte (Richter, 2000, p. 11).

No ensino das artes visuais, essa visão modernista do "universal" foi repassada através do estudo dos elementos da linguagem, quais sejam, a linha, a forma, a cor, o espaço, bem como o equilíbrio, o ritmo, a composição. Esses elementos eram considerados na sua "universalidade" e, portanto, ensinados de forma totalmente descontextualizada, com a preocupação de propiciar e desenvolver nos/as alunos/as a apreensão e o domínio da linguagem da arte. (Richter, 2000, p. 29-30)

Richter ainda discorre sobre como somente as artes visuais têm espaço no currículo escolar por serem consideradas como “eruditas” e/ou “design”, em contraste com as artes populares e o artesanato, que não se encaixam nessas classificações anteriores. Desse modo, a autora propõe a revisão dos conceitos de arte desenvolvidos na escola para que assim possa ser implementado um ensino de artes visuais intercultural (Mason, 1996 apud Richter, 2000, p. 11).

Na pesquisa de mestrado de Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos, “ Lei 10.639/2003: Revendo Paradigmas na Arte/Educação”, Richter é exaltada como exemplo:

Richter (2003) ao dar foco ao bordado, crochê, cestaria, às ervas medicinais, à colcha de retalhos, à tecelagem e à dobradura, juntamente à consideração das identidades e pertencas étnicas das alunas e mães participantes da pesquisa da autora, traz em si exemplos possíveis de uma práxis em arte/educação em consonância com as reivindicações de grupos sociais historicamente marginalizados também no ensino de arte. (Santos, 2017, p. 89)

Outra fonte de referência desta seção é Ana Mae Barbosa, pioneira da arte-educação no Brasil, que “nutre-se do interesse pelas manifestações estéticas das minorias e pela idéia de arte como uma produção que deve ser estudada tendo-se em vista seu contexto cultural” (Barbosa, 1998, p. 11). A educadora também desenvolve seu pensamento tendo em vista a interculturalidade.

Enquanto os termos “multicultural” e “pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo “intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. [...] Para alcançar

tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. (Barbosa, 1998, p. 14)

Utilizei como método a Abordagem Triangular – sistematizada por Barbosa – que defende a interligação entre a leitura da obra, sua contextualização e o fazer artístico. Com essas bases, “a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.” (Barbosa, 2010, p. 36)

Para a elaboração da sequência didática, comecei com uma cartografia, proposta pela professora doutora Sumaya Mattar, em seu artigo “O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação”. Ela define cartografia como:

Conjunto de ações de registro, delineamento e criação de territórios e itinerários reais ou imaginários, configura-se como um campo dinâmico que possibilita imprimir sentido temporal e topológico aos percursos pessoais de formação e ao trabalho de planejamento de ensino, um campo capaz de englobar todas as práticas que proponho, cujo ápice é o processo de criação didática. (Mattar, 2017, p. 3279)

Este mapa é “uma representação simbólica verbo-visual da ideia da aula, em que tudo que se pretende que dela faça parte pode estar incluído, sobretudo as hipóteses do educador e a organização espaço-temporal da proposição” (Mattar, 2017, p. 3286). Para iniciar a cartografia, utilizei as perguntas disparadoras propostas pela autora:

Título? (a intencionalidade da aula);  
 O quê? (do que se tratará a aula e o propósito da mesma);  
 Por quê? (justificativa da aula para o contexto educativo e o grupo específico de alunos);  
 Pra quê? (objetivos da aula);  
 Como? (maneira com que a aula será desenvolvida para o alcance dos objetivos propostos);  
 Onde? (local(ais) em que a aula será desenvolvida);  
 Com o quê? (materiais necessários para a aula);  
 Referências (principais referências teóricas e artísticas utilizadas para fundamentação e enriquecimento da aula). (Mattar, 2017, p. 3286)

Figura 3 – Cartografia

**Como?**

Aula 1 e 2:  
reflexão com alunos  
O que é bordado?  
Conhecem alguém que borda?  
Qual o gênero?  
Hobby? Trabalho? Arte? Artesanato?  
Onde se encontra esses objetos?  
Museu? Feira de Artesanato? Casa?  
Que elementos revelam isso?

Aula 3: contexto histórico

Aula 4: retomada das imagens com contexto das obras e artistas

Aula 5: Experimentação

Aula 6: Aprendizagem de pontos básicos do bordado e crochê de dedos

Aula 7 e 8: Prática em grupo, composição com materiais têxteis

**Referências:**

**Teóricas:**

- Roszika Parker
- Ana Paula Simioni
- Eli Bartra
- Jan Cileide Souza dos Santos
- Lenilson
- Sônia Gomes
- Judy Chicago

**Imagéticas:**

- AMAC
- Barra de renda
- Surama Caggiano
- Afro Orseli
- Ainbu Kenya
- Maria Aparecida Buiroz
- Chico Santos
- Marlene Crespo
- Tênia Lopes
- Arthur Bispo do Rosário
- Rosana Paulino

**Objetivos?**

- Desconstruir o estigma das técnicas como arte menor/artesanato
- Discutir o processo histórico da classificação arte e artesanato
- Conhecer manifestações populares
- Conhecer manifestações contemporâneas
- Entender a depreciação dos fazeres manuais e entender a marginalização de certos grupos sociais

**Fazeres Manuais**

**Têxteis:**

**Arte e Artesanato**

**Com o que?**

- retalhos
- Algodão cru
- Linhas de bordado
- Agulhas
- Fios de lã

**Proposta?**

- Histórico da diferenciação arte x artesanato
- Problematização dos classificações de arte
- Desconstrução de estereótipos
- Manifestações populares
- Manifestações contemporâneas
- Experimentar práticas com fio

**Justificativa?**

- Pesquisa, apreciação e análise de formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas
- Diferenciar, contextualizar e problematizar as categorias de artista e artesão
- Analisar aspectos históricos, sociais e políticos de produção artísticas, tensionando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte

**BNCC:** (EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR04), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR08), (EF69AR31), (EF69AR33)

Fonte: Elaborada pela autora

### Título:

Fazeres manuais têxteis: arte e artesanato.

### O quê:

- origem histórica da diferenciação de arte x artesanato e a problematização das classificações de arte;
- discussão e desconstrução do estereótipo feminino associado à esses fazeres;
- conhecer manifestações populares de arte/artesanato têxtil;

- d) conhecer artistas contemporâneos que utilizam e subvertem o estigma da técnica;
- e) experimentar técnicas com fios como costura, bordado e crochê.

**Por quê:**

Utilizando as seguintes competências do ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular: (EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR04), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR08), (EF69AR31), (EF69AR33). Aqui pensados para alunos de 7º ou 8º ano, ao pensar na pesquisa, apreciação e análise de formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, de modo a ampliar o repertório com diferentes contextos; Diferenciar, contextualizar e problematizar as categorias de artista e artesão; Analisar aspectos históricos, sociais e políticos de produções artísticas, tensionando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

**Para quê:**

- a) desconstruir o estigma das técnicas como arte menor/artesanato;
- b) discutir o processo histórico da classificação arte e artesanato;
- c) conhecer manifestações populares;
- d) conhecer manifestações contemporâneas;
- e) entender a depreciação das técnicas é entender a marginalização de certos grupos sociais.

**Como:**

Aula 1 e 2 – Reflexão e discussão com os alunos posicionados em círculo, partindo primeiramente das seguintes perguntas:

O que é bordado?  
 Conhecem alguém que borda?  
 Alguém da família?  
 Qual o gênero dessa pessoa?  
 Como isso é visto? Hobby? Trabalho? Arte? Artesanato?

Discutir essas perguntas também no âmbito do crochê e da costura. E perguntar se eles acham que há diferença entre arte e artesanato. Após essas reflexões os alunos são posicionados em semicírculo para uma apresentação por meio de slides, onde proponho a análise formal das imagens a seguir, juntamente com tensionamentos propostos para eles:

Eles conhecem algo assim?  
Onde se encontra cada uma das imagens? Museu? Casa? Feira de Artesanato?  
O que revela isso pra vocês?

Figura 4 – Centro de leque da AMAC



Fonte: Associação Mulheres Agulha Criativa (AMAC), [20--?]

Figura 5 – Renda de Bilro Barra do Jucu (ES)



Fonte: Barra de renda, [20--?]

Figura 6 – Cestarias



Fonte: Surama Caggiano, [20--?]

Figura 7 – Mandala com adinkra



Fonte: Patricia Faria, [20--?]

Figura 8 – Pulseiras Huni Kuin



Fonte: Ainbu Keneya, [20--?]

Figura 9 – Derrubada 1 - Homenagem a Nilson Pimenta, 2017

Bordado a mão (20 x 28 cm)



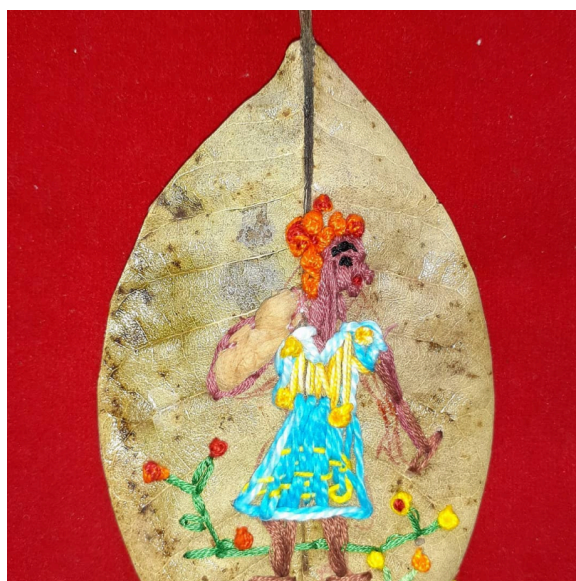
Fonte: Catálogo Bienal Naifs do Brasil, 2018

Figura 10 – Guardiã, 2018  
Mista - Saco de café e barbante (160 x 86 cm)



Fonte: Catálogo Bienal Naifs do Brasil, 2018

Figura 11 – Série Maria Sebastiana, 2020



Fonte: Telma Lopes, [20--?]

Figura 12 – Mulher chorando, 2015  
Bordado (65x36 cm)



Fonte: Catálogo Bienal Naifs do Brasil, 2016

Figura 13 – (Sem título) Manto da apresentação  
Costura, bordado e escrita (118,50 cm x 141,20 cm)

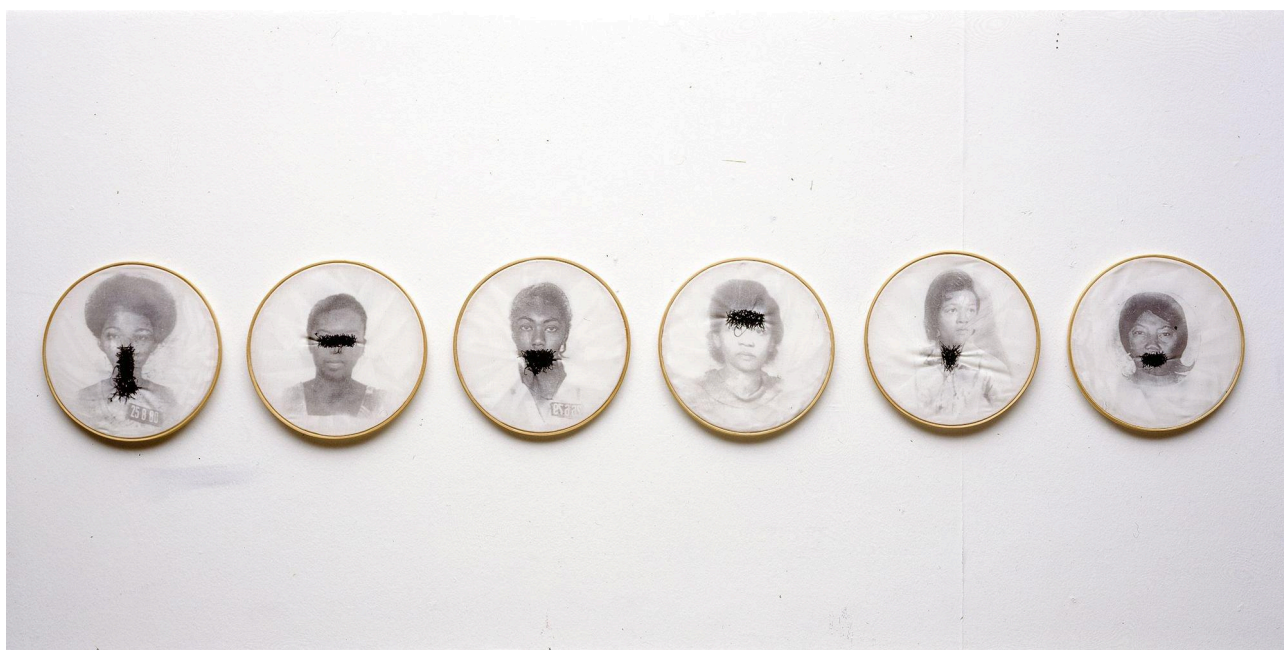




Fonte: Museu Bispo do Rosário, [20--?]

Figura 14 – Bastidores

Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura (30 cm diâmetro)



Fonte: Rosana Paulino (1997)

Figura 15 – Ninguém, 1992



Fonte: Catálogo Leonilson – Sob o peso dos meus amores

Figura 16 – Memória, 2004

Costura, amarrações, tecidos, rendas e fragmentos diversos (140,00 cm x 270,00 cm)



Fonte: Instituto PIPA

Figura 17 – Creation of the World: Embroidery 1/9

(38.1 X 57.15 cm)



Fonte: Judy Chicago (1981)

Aula 3 – Alunes em círculo para a conversa sobre contexto histórico:

- explicação do processo histórico de desvalorização dos fazeres manuais (arte e artesanato);
- desconstrução da associação dos fazeres têxteis como técnicas exclusivamente femininas, além da expectativa de gênero e manutenção de uma ideologia de feminilidade ligada à isso;
- relação com as manifestações populares, novamente muitas vezes feminino, doméstico e desvalorizado;
- contrapartida do aspecto de socialização e coletividade que muitas vezes foi refletido na realização desses fazeres, apesar das tentativas de confinamento no ambiente privado, propostos pelo patriarcado;
- uso da arte têxtil por artistas contemporâneas para evidenciar e questionar essa desvalorização histórica das técnicas associadas às mulheres.

Aula 4 – Contexto das obras: Alunes posicionadas em semicírculo. Retomada das imagens apresentadas com contexto dos artistas e grupos, propondo um novo olhar des alunes

às obras após a reflexão histórica. Aqui os contextos dependem muito se há informações públicas sobre a obra em específico escolhida, ou não:

a) Associação Mulheres Agulha Criativa (AMAC):

Produção de mulheres em São João dos Patos - Maranhão, onde elas fazem principalmente bordados em ponto-cruz, técnica passada de geração em geração.

As mulheres associadas são de baixa renda, em maioria buscando uma qualidade de vida melhor, muitas possuem apenas ensino fundamental menor como formação, exceto, a presidente que é pedagoga e professora da rede municipal. Elas procuram a AMAC para conseguir um preço melhor em seus produtos e tentar evitar atravessadores, que são pessoas que encomendam seus trabalhos e depois vendem em outro lugar por um valor mais caro (Guida, 2023).

Elas trabalham em casa e se reúnem na associação às quintas feiras, havendo, dessa forma, um aspecto social do grupo por sua prática de acolhimento e socialização dessas mulheres (Guida, 2023).

b) Grupo Barra de Renda - Barra do Jucu:

Grupo de produtoras que nasceu na Barra do Jucu, Vila Velha, Espírito Santo. A tradição das rendeiras de bilros existe na vila de pescadores há mais de um século, porém sua produção estava reduzida há cerca de 50 anos. A realização foi retomada quando o grupo iniciou suas atividades no Museu Vivo da Barra do Jucu, em 2015, tendo se consolidado em 2017. Na época, foram reunidas algumas mestras deste ofício, já idosas, que passaram a ensinar a técnica a outras mulheres interessadas pela artesanaria (Barra de renda, 2023).

Figura 18 – Rendeiras, 2023



Fonte: Barra de renda, [20--?]

Figura 19 – Renda de bilro, 2021



Fonte: Barra de renda, [20--?]

c) Surama Caggiano:

Artista plástica, arte educadora, artesã e africanista cujo trabalho se concentra na arte e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Atualmente reside em Ubatuba e desenvolve objetos artísticos e decorativos com uso de materiais reciclados, além de diversas propostas

de oficinas e workshops. Como por exemplo a Oficina de Mulheres de Brotas, onde ela atuou como docente no Quilombo de Brotas, em Itatiba/SP. Essa imagem em específico é uma cestaria que ela costura a partir de um fio enrolado em tecido (Surama Ateliê, [20--?]). Perguntei pra ela qual era a relação dela com as peças e como ela escolhia as cores:

O artesanato pra mim é uma forma de ter uma renda extra e um processo terapêutico, mas além disso é um momento de criação autoral. Tenho liberdade em todo o processo e desenvolvimento nas formas, desenhos, texturas e cores. A escolha das cores é um processo de descobertas, por que cada peça é única, tem sua própria identidade e isso se dá a mistura dos tecidos lisos com os tecidos estampados, as cores das linhas e dos cordões, o resultado final só é visto depois da costura de cada peça. Muitas vezes é surpreendente pra mim, às vezes gosto, às vezes não, faz parte. (Caggiano, Surama, comunicação pessoal, 1 set. 2025)

d) AfroCrochê:

Crochês produzidos por Patricia Faria com referências africanas (Afro Crochê, [20--?]). A mandala da imagem, por exemplo, representa um adinkra que é um sistema de símbolos gráficos pertencentes ao povo Ashanti, atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental. Os adinkras são ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. O representado na imagem é o Sankofã que simboliza um pássaro que olha para trás, significando algo como “voltar para buscá-la” ou “volte e pegue”, ensinando o valor de aprender com o passado para a construção do presente e do futuro (Tecnologia, 2023).

e) Ainbu Keneya:

Marca de mulheres Huni Kuin (Kaxinawá) que se localiza no Jordão, Acre (Bukeneya). A imagem compartilhada se utiliza da tecelagem para a construção de pulseiras com padrões gráficos conhecidos como kene kuĩ, ou *kene*, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos técnicos e rituais, materiais e imateriais. Sendo ele executado nos mais diversos suportes, desde a tecelagem e a cestaria à pintura corporal e à cerâmica, além de trançar padrões gráficos nos enfeites produzidos com miçanga. Todas essas técnicas são, tradicionalmente, consideradas especialidades femininas, mas, para que sejam realizadas, elas precisam da colaboração masculina no cultivo e na colheita dos materiais e na transmissão dos conhecimentos rituais a elas associados” (Iphan, 2019, p. 9).

Os homens também produziam kene, mas somente na técnica da pintura de coroas de bambu, bordunas, lâminas das flechas e máscaras de cuia, ou através da incisão de padrões na madeira (Iphan, 2019, p. 41).

A origem dos *kene* na tecelagem se encontra, nas várias versões colhidas, na figura do povo da jibóia, a jibóia possuindo, nas suas costas e em seu corpo inteiro, a matriz de todos os *kene* possíveis de serem aprendidos. Em uma versão desta história da origem do saber sobre os *kene*, uma anciã encontra, ao anoitecer, no roçado, uma mulher jibóia tecendo e pede para aprender com ela. Não tendo filhas e morando sozinha com seu único filho homem, ela ensina sua arte para seu filho Napu Aïbu que, depois da morte da mãe, vai à procura dos seus parentes e ensina a arte do *kene* para suas cunhadas (Iphan, 2019, p. 12).

f) Maria Aparecida Queiróz Machado<sup>10</sup>:

Nasceu em 1960, Rondonópolis, MT. Reside na Chapada dos Guimarães, MT (Catálogo Bienal Naifs do Brasil, 2018). Na Bienal Naifs do Brasil 2012, a artista também participou e respondeu algumas perguntas:

Escolaridade? 2º grau do ensino médio.  
Por que você começou a se interessar por arte?  
Porque já venho de uma família de artista, e vivo constantemente envolvida com arte. (Bienal Naifs do Brasil, 2012)

O título da obra “Homenagem a Nilson Pimenta”, sugere relação com o desenhista e pintor nascido em Caravelas, Bahia, Nilson Pimenta da Costa (Enciclopédia, 2025). Sendo a obra de 2017, assim como a morte do artista, especulo que a homenagem seja por esse motivo.

g) Chico Santos:

Nasceu em 1982. Londrina, PR. O artista é graduado em Educação Artística e pós graduado em Mídias Interativas. Esse trabalho específico se relaciona com uma pesquisa e produção de lendas a partir das comunidades de vários municípios do Paraná, com dezenas de intervenções sociais, esculturas, fotos, vídeos, fantasias, performances e cordéis (Santos, [202-?]). Dentre elas:

GUARAQUEÇABA – A CASA QUE ANDOU  
Desde 1545, ano em que data a chegada de portugueses ao território nomeado pelos indígenas como “Guaraqueçaba”, existia entre os índios Carijó a história das ocas

<sup>10</sup> Os próximos 3 artistas eu encontrei nos catálogos da Bienal Naifs do Brasil 2016 e 2018, onde havia poucas informações além dos nomes, localização e ano. Demonstrando, novamente, essa desigualdade do meio artístico, já que mesmo os artistas que estão presentes em um catálogo de exposição têm a sua biografia e processo artístico apresentados. Procurando mais a fundo achei mais algumas explicações sobre alguns, mas muito pouco se comparado com outros artistas que não são considerados Naifs.

que se moviam próximo à praia durante as marés cheias. Ela foi registrada pelo botânico austríaco Alfons Staden em seus diários de viagem ao território colonial do Brasil. Não está claro nenhum detalhe da história, uma vez que, preocupados com a catequização dos indígenas, os portugueses fizeram com que sua cultura caísse em ostracismo e a história se tornasse lenda. A lenda, contudo, ganhou força novamente entre os moradores locais e descendentes dos antigos índios Carijó em meados do século XX quando, por ocasião do Alargamento do Canal do Varadouro, algumas famílias ribeirinhas tiveram que deixar suas pequenas casinhas de madeira. Contam que uma delas, justamente aquela que ficava mais próximo da água, teria se afastado da margem antes do início das obras no canal. Em decorrência disso, a casa não precisou ser demolida, contudo, ninguém mais voltou a morar ali. Atualmente, no período do carnaval, é costume as crianças da cidade fazerem máscaras para brincar de assustar e, muitas dessas máscaras ilustram a casa que andou (Santos, 2018).

h) Telma Lopes:

Artista de São Luís, Maranhão que retrata personagens populares do passado da cidade, assim como manifestações como o tambor de crioula.

A artista começou a trabalhar com folhas secas em 2014, quando encontrou uma prima que a lembrou de que na infância Telma brincava com as plantas e resinas fazendo colagens.

Já o bordado livre foi resgatado quando ela estava com um problema grave e o médico a proibiu de usar qualquer tipo de tinta, ela ficou aflita, mas lembrou de que quando era criança auxiliava a mãe que era costureira, dessa forma, resolveu retomar a costura artística (São, 2024).

i) Marlene Crespo:

Nasceu em 1932 em Campos dos Goytacazes, RJ. Era professora e militante em Porto Alegre, durante a Ditadura Militar sofreu perseguições e violência, tendo sido presa 3 vezes. Após as repressões, se aposentou de suas funções docentes e se dedicou a sua carreira artística em São Paulo, utilizando principalmente técnicas de desenho, gravura e têxtil. Publicou diversos livros ilustrados a partir dos anos 2000, incluindo a obra “Desenhos da Resistência – obra gráfica de uma artista engajada nas lutas sociais” aos 86 anos (Memorial da Resistência de São Paulo, [20-?]). Sobre a obra em específico não achei muitas informações, além da conquista do Prêmio Incentivo na Bienal Naif de 2017. Sobre a prática de bordado ela conta:

“Na realidade, o bordado é a expressão mais ligada à minha origem pessoal, desde jovens as mulheres aprendiam a bordar e trabalhar à mão, mas logo passei a criar desenhos em pano e linha (Ribeiro, 2017).”

j) Arthur Bispo do Rosário:

Nasceu em Sergipe em 1909 ou 1911 (há divergências sobre a data). Essa obra em específico é um cobertor que foi transformado em vestimenta durante os mais de 50 anos em que ele esteve internado no hospital psiquiátrico Colônia Juliano Moreira (Rio de Janeiro, RJ) com o diagnóstico de esquizofrenia paranóica.

Ele é um trabalho cheio de bordados, cordas e franjas, com desenhos que têm a função de catalogar o mundo em miniatura para apresentá-lo a Deus no dia do Juízo Final, entendido como uma condensação da existência do artista. O artista pretendia estar vestido nesse catálogo das informações do mundo quando chegasse o momento de sua passagem para outro plano.

Na parte exterior, há símbolos que representam o mundo, como bandeiras de diferentes nações, um globo, uma moto, uma rosa dos ventos, diversos números e letras, um dado, entre outros. Há franjas e cordões somados à composição, mostrando que tudo está interligado. Uma mão branca aberta é bordada no centro do manto para onde convergem todas as cordas amarradas pelas extremidades, entendendo-se que esse é o caminho final, que tudo será unido e convergirá para o mesmo centro.

Na reportagem *O prisioneiro da passagem* (1982), ele falou sobre sua missão na Terra e o chamado recebido de Deus para catalogar o mundo, o que resultou em toda a sua produção artística (Enciclopédia, 2025).

k) Rosana Paulino:

Nascida em São Paulo, em 1967, é Doutora em Artes Visuais pela Eca/USP.

Sobre a obra em específico, a montagem e a própria imagem do bastidor remete à memória de muitas mulheres. “Sempre lidei com linhas e agulhas, desde pequena. Minha mãe foi bordadeira para ajudar nas despesas da casa. Ver as mulheres trocando pontos, conversando, costurando foi algo muito natural para mim, cresci neste meio. Posso dizer que amo os fios e as linhas, sejam eles reais, sejam metafóricos” (Carvalho; Tvardovskas; Furegatti, 2018, p. 151).

Ela usa um meio que seria tradicionalmente um lugar de afetividade feminina, inserindo ali uma crítica, com uma nova imagem que funciona como argumento para a reflexão sobre o lugar e outros cotidianos da mulher negra, aquele dos silenciamentos ou das marcas da violência e das opressões que são também, por vezes, transmitidas de geração em geração (Cardoso; Barcelos, 2020, p. 894).

A sutura brusca transforma o objeto em “um elemento de violência, de repressão [por] um fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós nas gargantas. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição no mundo” (Paulino, 1997, p. 113-114).

Utilizo exemplos diferentes de como enxergar essa costura, para também inspirar os alunos a explorarem os significados dos fios.

#### l) Leonilson

José Leonilson Bezerra Dias (1957 - 1993) foi um artista visual nascido em Fortaleza, Ceará, conhecido por sua obra fortemente autobiográfica.

Em consequência de uma alergia às tintas, Leonilson passou a trabalhar exclusivamente com o bordado. Mostrando um artista preocupado com a existência, onde temas como moral, paixão e religião se repetem. Assim como sentimentos que estruturam nossa experiência no mundo: o amor, a solidão, o medo da morte e o desejo; sensações comuns, ainda que manifestadas individualmente e que aqui ele transborda.

Sobre a obra, a inscrição de “ninguém” na fronha demonstra o sentimento de solidão que está presente, além da busca apaixonada do artista pelo outro. Leonilson era homossexual e teve que lidar com um diagnóstico de AIDS em 1991, doença que na época era muito estigmatizada por não haver cura – mas que hoje em dia possui diversos tratamentos–, além da campanha discursiva que associava os grupos LGBTQIAPN+ à doença, o que justificou e propagou a violência à eles.

O tecido da fronha – já com alguns detalhes de bordado feito à máquina – nos remete a algo familiar, algo de dentro de casa, aconchegante, um sentimento de conforto. Portanto, a junção dos elementos, como a palavra “ninguém” e o espaço vazio que ocupa a maior parte da obra transmite essa sensação de solidão, ainda que esse lugar deveria ser de tranquilidade, como o travesseiro bordado delicadamente (Lopes, 2011, p. 69).

#### m) Sônia Gomes

Artista natural de Caetanópolis (MG), tendo remetência tanto às festas populares de matriz afro-brasileira como a folia de reis, congo, reisado e ao catolicismo mágico, nos quais os materiais se acumulam e se sobrepõem, quanto às tradições africanas, cujo tecido é base expressiva que permite simbolizações culturais como a presentificação da ausência por meio da roupa, que ocorre com os Eguns no Benim e no culto de Baba Egun na Bahia (Amorim; Laponte, 2018).

Na obra *Memória* (2004), evoca-se a ausência dos corpos que passaram por aquelas roupas. É como se fossem a força que permitem que elas permaneçam no mundo, agora sob forma de obra de arte.

São marcadores da individualidade de alguém que se sabe existiu para aquela e naquela roupa, ou peças que conviveram com a mobília doméstica como toalhas de mesa, colchas de cama, panos de sofá. Ao juntá-las Sonia as aproxima, seja por escolhas formais como a cor predominantemente clara de *Memória* (2004), que nos lembra um varal com roupas em estado de eterno descanso, e que jamais serão usadas, até porque diluíram-se no contato com outras roupas, seja pela estrutura oculta que se esconde sob os panos – arame. É o desejo das coisas continuarem a existir em um novo corpo (Bispo, 2015).

#### n) Judy Chicago

Pioneira no movimento artístico feminista dos anos 60 e 70, ela explora a identidade feminina nos seus trabalhos. *Birth Project* (1980-85) é um projeto onde a Judy Chicago colaborou com mais de 150 bordadoras para criar dezenas de imagens que combinam pintura e bordado, celebrando os diversos aspectos do parto/nascimento, do doloroso ao mítico (Chicago, [19--?]).

Nesta obra em específico há muito do aspecto místico e criador do parto. Sendo a figura ilustrada associada ao nascimento das cores, dos astros, dos animais e da natureza.

#### Aula 5 – Experimentação:

Es alunes experimentam o fazer artístico do bordado/costura, com o propósito de promover o contato com os materiais. Serão distribuídos retalhos de tecidos, linhas e agulhas, tendo como objetivo: Passar a linha pela agulha, passar a agulha no tecido, criar linhas/formas, juntar dois tecidos através da linha.

Outra experimentação a ser explorada será a do “crochê de dedo”, ao ser ensinado a fazer as correntes utilizadas na técnica, a partir dos dedos. Tendo como objetivo que es alunes entendam o princípio do crochê de forma dinâmica, não se prendendo a uma uniformidade das correntes.

Aula 6 – São distribuídos retalhos de algodão cru para o ensino de pontos básicos de bordado como: ponto atrás, ponto corrente, ponto cheio e nó francês. Tendo como possibilidade o uso de celular para pesquisar formas de fazer esses e outros pontos desejados, além do auxílio da professora e a repetição de tutoriais – se possível – na televisão da sala.

Além disso, o ensino do ponto baixo do crochê de dedo, também auxiliado por outros recursos em adição a professora.

Aula 7 e 8 – Prática:

Dividir em grupos de 5 pessoas para criar uma composição coletiva utilizando materiais têxteis. Tematicamente livre mas havendo algumas sugestões:

1. Ter relação com a forma que algum parente ou conhecido usa as técnicas (inspiração familiar);
2. Ter relação com algum interesse em comum do grupo (Inspiração afetiva coletiva);
3. Ter relação com os artistas que foram discutidos (Inspiração contemporânea/popular).

Tendo como orientações também que não é preciso usar necessariamente tecido, podendo-se utilizar roupas, papéis, fios, entre outros. O essencial é a construção a partir da linha, além da discussão e construção coletiva de ideias. Além disso, não é obrigatório a utilização da técnica em si, podendo construir uma composição somente com linhas, por exemplo, desde que justificada pelas ideias propostas pelo grupo.

**Onde:**

Sala de aula.

**Com o quê:**

Retalhos de tecidos diversos (média de tecidos 40x40 cm por alune), 1 pedaço de algodão cru 30x30 cm para cada alune, linhas de bordado (cores diversas), agulhas de bordado (sem ponta) nº 18, fio de lã grosso.<sup>11</sup>

**Referências:**

- a) Teóricas:
- Rozsika Parker;
  - Ana Paula Simioni;

---

<sup>11</sup>Quantidade depende da grossura do fio e do número de alunes. A média por alune seria de cerca de 20m de fio, sendo utilizado para a experimentação e a execução do projeto. É preciso utilizar o TEX que é a unidade de medida que indica a espessura do fio com base em quantos gramas existem em 1.000 metros dele.

- Eli Bartra;
- Jancileide Souza dos Santos.

b) Imagéticas:

- Associação Mulheres Agulha Criativa (AMAC);
- Barra de renda;
- Surama Caggiano;
- Patricia Faria (Perfil AfroCrochê);
- Ainbu Keneya;
- Maria Aparecida Queiróz Machado;
- Chico Santos;
- Marlene Crespo;
- Telma Lopes;
- Arthur Bispo do Rosário;
- Rosana Paulino;
- Leonilson;
- Sônia Gomes;
- Judy Chicago.

## 6 CONCLUSÃO

O processo histórico de diferenciação entre arte e artesanato levou à desvalorização das artes aplicadas ao associá-las a uma atividade exclusivamente manual, não intelectual. Juntamente com esse panorama, as classificações e nomeações do que é considerado arte ou não foram articuladas pelas classes dominantes e, no Brasil, a colonização definiu os padrões de gosto e os critérios estéticos sobre a produção artística em seu território, submetendo a produção plástica dos povos nativos à produção plástica europeia. Sendo a criação de gêneros marginalizados como a arte popular e o artesanato reflexos da tentativa de excluir identidades estigmatizadas do padrão de produção de arte. Dessa forma, se faz necessário o questionamento dessas nomenclaturas, implodindo as estruturas ideológicas coloniais dominantes e reconhecendo a importância das produções de grupos que foram historicamente segregados. Já que a desconsideração do trabalho criativo e o apagamento das artesãs do cânone artístico e do sistema das artes correlacionam-se diretamente com marcadores sociais como raça, classe, gênero e território. Sendo essa exclusão uma herança direta das estruturas de poder colonial, capitalista, patriarcal e racista, que atingem sobretudo mulheres negras.

Apesar de terem sido utilizados durante séculos como instrumento de normatização e perpetuação de um ideal de feminilidade, os fazeres manuais têxteis foram, também, uma das únicas formas de expressão artística permitidas à esse grupo. Portanto, é preciso o entendimento dessa circunstância histórica ao mesmo tempo em que se desconstrói estereótipos de gênero associados às técnicas. É não contribuir com uma cisão binária de produção e classificação, ao mesmo tempo que admite a sua importância histórica como registro de significação e manifestação subjetiva.

Durante a minha vida eu sempre observei essa relação entre a costura, o bordado, o crochê e, principalmente, as mulheres. Como abordei durante a introdução, apesar de todo meu interesse pelas manualidades, me neguei explorá-las durante boa parte da adolescência justamente por sua relação como uma prática feminina, reflexo de uma misoginia internalizada que associou aquilo que é dito como “de mulher” como algo menor. Ainda que eu não concorde com uma divisão daquilo que é tido propriamente feminino ou masculino, aquilo que foi historicamente associado às mulheres é o mais desvalorizado e deve ser encarado levando em consideração esse contexto.

Sempre vi em minha vida essa correlação entre uma emancipação financeira feminina com as manualidades, uma técnica que muitas vezes foi passada ao longo do tempo de mãe

para filha, avó para neta (...). Acho bonito como de alguma forma essa técnica que muitas vezes foi ferramenta de normatização das mulheres, em outros tempos permitiu a independência financeira por suas descendentes.

O que mais fez sentido para mim durante o trabalho não foi abordar uma técnica específica, e sim, essa relação com os fios, juntamente com o doméstico. Isso veio também por conta de uma dificuldade, porque as fontes sobre bordado, por exemplo, refletiam sobre questões de gênero, mas dificilmente abordavam questões raciais (com exceção de Liciane Braz com sua dissertação “O Bordado como Tecituras de Si: reflexões sobre raça, classe e gênero no ensino de artes visuais” e Vanessa Dias, Júlia Porto e Ursula da Silva com seu artigo “Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia”). Fontes sobre crochê eram escassas e geralmente tinham um foco em seu surgimento histórico, ou a mesma questão que o bordado. Já a costura, justamente por seu aspecto de trabalho, muitas vezes informal, me permitiu expandir a discussão sobre raça, enfoque essencial na pesquisa.

A sequência didática me permitiu explorar diversas manifestações artísticas dos fazeres têxteis e imaginar aulas que eu gostaria de ter tido durante a minha formação escolar, juntando conversa, história e prática. Espero que as reflexões desenvolvidas durante esse trabalho de conclusão de curso ajudem outras pessoas em formação e convido aquela que estiver lendo a experimentar, pelo menos uma vez na vida, os fazeres manuais têxteis.

## REFERÊNCIAS

A VOZ DA RAÇA. Frentenegrinas mães e filhas. **A Voz da Raça**, São Paulo, p. 1, 15 dez. 1934.

A VOZ DA RAÇA. Frentenegrinas. **A Voz da Raça**, São Paulo, a. 1, n. 33, 17 mar. 1934.

Disponível em:

<https://atom.arquivoestado.sp.gov.br/br-spapesp-hemapesp-s001-b000165-d000002>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ACT ARTE. **Pesquisa Setorial do mercado de arte no Brasil 2024**. São Paulo, 2024.

Disponível em:

<https://latitudebrasil.com/wp-content/uploads/2025/02/250122-Act-PesquisaSetorial2024-Resumo-Executivo.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

AFRO CROCHÊ. **Perfil**: Apresentação. Facebook, [S. l.], [20--?]. Disponível em:

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087429164050>. Acesso em: 9 set. 2025.

AINBU KENEYA. **Nossos artesanatos Huni Kuin [...]** Jordão, 2019. Instagram:

@ainbukeneya. Disponível em:

[https://www.instagram.com/p/B3DOKtmnSeM/?img\\_index=2](https://www.instagram.com/p/B3DOKtmnSeM/?img_index=2). Acesso em: 25 ago 2025.

AINBU BUKENEYA. **Biografia do perfil**. Jordão, [20--?]. Instagram: @ainbukeneya.

Disponível em: <https://www.instagram.com/ainbukeneya/>. Acesso em: 9 set. 2025.

ALBADE, Laura Viola. **A invisibilidade e desvalorização do bordado na arte**. 2022.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Tecnologia em Têxtil e Moda) – Faculdade de Tecnologia de Americana "Ministro Ralph Biasi", Americana, 2022. URI:

<https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/12240>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ALPERS, Svetlana. **Rembrandt's enterprise: the studio and the market**. 1. ed. Londres: Thames & Hudson, 1988.

ALVARADO, Paula Andrea Rodriguez. **Mulheres negras na economia solidária:**

autonomia, identidade e resistência. Um estudo comparativo entre Brasil e Colômbia. 2016.

Dissertação (Mestrado em Ciências) – Integração da América Latina, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.84.2018.tde-10122018-133500>.

Acesso em: 11 fev. 2025.

AMARAL JUNIOR, José Carlos do. Educação para mulheres: análise histórica dos ensinamentos de economia doméstica no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 275–285, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640242. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640242>. Acesso em: 15 set. 2025.

AMORIM, Joe; LOPONTE, Luciana. As mãos de ouro de Sonia Gomes: costura e memória.

**Arteversa**, Porto Alegre, 2018. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/artevera/as-maos-de-ouro-de-sonia-gomes-costura-e-memoria/>. Acesso em: 9 set. 2025.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ARAÚJO, Roberta Maira de Melo. **O ensino de arte na educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores (1885-1973)**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ASSOCIAÇÃO MULHERES AGULHA CRIATIVA. **Centro de leque [...]** São João dos Patos, 9 jan. 2018. Facebook: AMAC SJPatos\_Bordados. Disponível em: <https://www.facebook.com/531914650511200/photos/pb.100068627149796.-2207520000/535190300183635/?type=3>. Acesso em: 26 ago 2025.

AZZI, Christine. O patrimônio histórico e a cultura material no Renascimento. **Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 43, p. 353-371, jul./dez. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARRA DE RENDA. **Aos alunos das Oficinas Virtuais do Grupo Barra de Renda [...]** Vila Velha, 21 ago. 2021. Facebook: Barra de renda. Disponível em: <https://www.facebook.com/Barraderenda/photos/pb.100063627039487.-2207520000/558473972251120/?type=3>. Acesso em : 26 ago 2025.

BARRA DE RENDA. **Início**. Vila Velha, 2023. Disponível em: <https://barraderenda.com/>. Acesso em: 25 ago 2025.

BARROS, Miguel. Discurso do representante da Frente Negra Pelotense. Estudos Afro-Brasileiros. *In*: CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO, 1., 1934, Recife. **Anais [...]**. Recife: Editora Massangana, 1988 [1935].

BARTRA, Eli. Apuntes sobre feminismo y arte popular. *In*: BARTRA, Eli; MA, Guadalupe Huacuz Elías (coord.). **Mujeres, feminismo y arte popular**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, p. 21-29, 2015.

BARTRA, Eli. Rumiando en torno a lo escrito sobre mujeres y arte popular. **La Ventana**, v.3, n. 28, p. 7-23. 2008. DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v3i28.970>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BIENAL NAIFS DO BRASIL 2012. **Maria Aparecida Queiroz Machado**. Piracicaba, 2012. Disponível em: [https://edicoesnaifs.sescsp.org.br/2012/pt/8\\_060/autor.html](https://edicoesnaifs.sescsp.org.br/2012/pt/8_060/autor.html). Acesso em: 9 set. 2025.

BISPO, Alexandre. Mãos de ouro: A tecelagem da memória na obra de Sônia Gomes. **Revista Omenelick 2º Ato**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/213>. Acesso em: 10 set. 2025.

BONFIM, Carla Márcia. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar 2001-2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. URI: <https://hdl.handle.net/1843/FAEC-84KSUH>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRAZ, Liciane. **O Bordado como Tecituras de Si**: reflexões sobre raça, classe e gênero no ensino de artes visuais. 2024. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024. URI: <https://hdl.handle.net/11449/260891>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

BUTTNER, Nils. The Hands of Rubens: On Copies and Their Reception. **Kyoto Studies in Art History**, v. 2, p. 41-53. 2017. DOI: 10.14989/229459. Acesso em: 15 ago. 2025.

CAGGIANO, Surama. **Vem bazar do Surama Ateliê [...] [s.l.]**, 2018. Instagram: @suramacaggiano. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BqC5SCSHOhj/?igsh=MW04OThxNmkwYXVmYg==>. Acesso em: 26 ago 2025.

CARDOSO, Renata; BARCELOS, Jaine. “Onde você ancora seus silêncios?” - uma análise dos processos de criação em Rosana Paulino e Charlene Bicalho. *In*: SEMINARIO IBERO AMERICANO SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO NAS ARTES – ARTES EM TEMPO DE PANDEMIA, 2020, Vitória. **Anais eletrônicos [...] Vitória: Edufes**, v. 1. p. 891-898, 2020. Disponível em: [https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2021/05/ondevcancora-analise-RosanaPaulinoCharlene\\_b-2-Charlene-Bicalho-1.pdf](https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2021/05/ondevcancora-analise-RosanaPaulinoCharlene_b-2-Charlene-Bicalho-1.pdf). Acesso em: 9 set. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e Educação: gênero, raça e identidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Centro Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. URI: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2810>.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, p. 49-58, 2003. URI: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54022>. Acesso em: 21 dez. 2025.

CARVALHO, Mariana Diniz de. **Educando donzelas: trabalhos manuais e ensino religioso (1859-1934)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências – História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-21072017-153451>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CARVALHO, Noel; TVARDOVSKAS, Luana.; FUREGATTI, Sylvia. Entrevista com Rosana Paulino. **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 149-160, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/867870111/Carvalho-Tvardovskas-Furegatti-2018-Entrevista-Com-Rosana-Paulino>. Acesso em: 9 set. 2025.

CARVALHO, Vânia Carneiro. Gênero e cultura material: uma introdução bibliográfica. *Anais [...]*, v. 8-9, n. 1, p. 293–324, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-47142001000100009>. Acesso em: 14 ago. 2025.

**CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA**. Edição Típica Vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CHICAGO, Judy. **Creation of the World**: Embroidery 1/9. Nova Iorque, 1981. Disponível em: <https://judychicago.com/gallery/birth-project/bp-artwork/>. Acesso em: 5 set 2025.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In*: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, p. 13-42, 2015.

CUNHA, Aline Lemos da. **Histórias em múltiplos fios**: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS – Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe – Argentina) (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. URI: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2104>. Acesso em: 17 fev. 2025.

DANTAS, Bruna Suruagy. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 700–728, dez. 2010. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812010000300005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300005). Acesso em: 14 ago. 2025.

DESIGUALDADE racial persiste no mercado de trabalho brasileiro. Brasília: MTE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 25 jul. 2025.

DIA do Artesão é celebrado com valorização e apoio do Ministério do Empreendedorismo. Brasília: MEMP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/memp/pt-br/assuntos/noticias/dia-do-artesao-e-celebrado-com-valorizacao-e-apoio-do-ministerio-do-empendedorismo>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DIAS, Vanessa; PORTO, Júlia; SILVA, Ursula. Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia. **Revista Apotheke**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 54-70, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267832022054>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517–534, set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso: 21 jul. 2025.

DURAND, Jean-Yves. **Bordar**: masculino, feminino. Vila Verde: Editora Aliança Artesanal, 2006. URI: <https://hdl.handle.net/1822/5480>. Acesso em: 14 jan. 2025.

EGGERT, Edla; CUNHA, Aline Lemos. O Ensino do crochê de Grampada como possibilidade emancipatória para mulheres negras em Rio Grande, RS. *In*: EGGERT, Edla (org.). **Processo Educativos no fazer manual de Mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 58-75, 2011.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. **Nilson Pimenta**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/2599-nilson-pimenta>. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. **Sem Título [Manto da apresentação]**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/122604-sem-titulo-manto-da-apresentacao>. Acesso em: 9 set. 2025.

FARIA, Patricia. **Mandalas que te quero [...]** [s.l.], 2024. Instagram: @afro.crochedapaty. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DCeSn5FO8uT/>. Acesso em: 25 ago 2025.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2023.

FILHO, Paulo Alexandre. Desvalorização e Desprezo ao Trabalho Manual e Mecânico na Sociedade Escravista Colonial. *In*: ENCONTRO NORDESTINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, Recife. **Anais eletrônicos [...]** Recife: ANPUH, 2004. Disponível em: <https://www.snh2011.anpuh.org/resources/pe/anais/encontro5/01-imaginario/Artigo de Paulo Alexandre da Silva Filho 2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

FRASQUETE, Débora Russi; SIMILI, Ivana Guilherme. A moda e as mulheres: as práticas de costura e o trabalho feminino no Brasil nos anos 1950 e 1960. **História da Educação**, v. 21, n. 53, p. 267-283, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/QwXwwvSkdRLNWF5mKGbz4nF/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **Fundação Bienal de São Paulo anuncia a abertura da 34ª Bienal de São Paulo, transpondo as paredes do Pavilhão**. São Paulo, SP, 2 set. 2021. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/post/9155>. Acesso em: 13 set. 2025.

GOGGIN, Maureen Daly; TOBIN, Beth Fowkes. **Women and the material culture of needlework and textiles (1750-1950)**. 1. ed. Farnham: Ashgate, 2009.

GOLDSTEIN, Ilana. Arte, artesanato e arte popular: fronteiras movediças. *In*: HIKIJI, Rose Satiko Gitirana; SILVA, Adriana de Oliveira. **Bixiga em artes e ofícios**. São Paulo: Edusp, 2014. p. 223-257.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUISTA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas: antologia**. São Paulo: MASP, vol. 2, p. 110-120, 2019.

GUIDA, José de Lourdes Soares. Artesanato tradicional de crochês e bordados: importância histórica, cultural e econômica dessa atividade em São João dos Patos, Maranhão. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 120, 7 mar. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7704690. Acesso em: 4 set. 2025.

GUIMARÃES-SILVA, Pâmela; PILAR, Olívia. A potencialidade do conceito de interseccionalidade. *In*: MESQUITA, Carolina; ESTEVES, Juliana; LIPOVETSKY, Nathália (org.). **Feminismo & Dívida**. Nápoli: La Città del Sole, vol. 1, p. 53-70, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO PIPA. **Sonia Gomes**. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/sonia-gomes/>. Acesso em: 5 set 2025.

IPHAN. **KENE XARABU MIYUI: o conhecimento dos padrões gráficos Huni Kui**. 2019. Disponível em: [https://bcr.iphan.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/65968/107680/DOSSIE\\_KENE\\_XARABU\\_MIYUI.pdf](https://bcr.iphan.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/65968/107680/DOSSIE_KENE_XARABU_MIYUI.pdf).

LACERDA, Marina Basso. **Colonização dos corpos: ensaio sobre o público e o privado. Patriarcalismo, patrimonialismo, personalismo e violência contra as mulheres na formação do Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) — Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.16570>. Acesso em: 22 dez. 2024.

LAU, Héilton Diego. O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz “del@s” ou “delxs”? Não! A voz “delus”! *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 5., 2017, Maringá. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: NUDISEX, 2017. Disponível em: <https://eventos.idvn.com.br/sies2017/trabalhos/3112/o-uso-da-linguagem-neutra-como-visibilidade-e-inclusao-para-pessoas-trans-nao-binarias-na-langua-portuguesa-a-voz-adelsa-ou-adelxa-nao-a-voz-adelusa>. Acesso em: 7 out. 2025.

LAURIANO, Carollina. **Evoluímos, mas ainda há trabalho a fazer**. São Paulo: SP-ARTE, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www.sp-arte.com/editorial/evoluimos-mas-ainda-ha-trabalho-a-fazer/>. Acesso em: 13 set. 2025.

LIMA, Alex Benjamin de. **Em tintas negras: cultura impressa e intelectualidade em A Voz da Raça (1933– 1937)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) — Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2011. URI: <http://hdl.handle.net/11449/93339>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulado gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). *In*: MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, p. 53-80, 2013. Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/articulando-genero-e-raca-a-participacao-das-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho-1995-2009/>. Acesso em: 16 set. 2025.

LIMA, Ricardo Gomes. **Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda?** Rio de Janeiro: CNFCP, 2003. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/doc/205191613/LIMA-Ricardo-Gomes-Artesanato-e-Arte-Popular-Duas-Faces-de-Uma-Mesma-Moeda-1>. Acesso em: 9 jan. 2025.

LOPES, Renata. Leonilson: Bordado como expressão. **Revista do Colóquio**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 63–73, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7733>. Acesso em: 10 set. 2025.

LOPES, Telma. #TELMA LOPES #produção 2020 [...] São Luís, 2020. Instagram: @telmalopes\_2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CA5jFhcD-3B/>. Acesso em: 25 ago 2025.

LOURO, Guacira Lopes; MAYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45–57, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1896>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MACEDO, Rejane. Vista do Roda na saia: história, costura e educação de mulheres negras professora. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.2, pág. 965-982, 29 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63441>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MARTINS, José Benedicto. Os pretos e o progresso. **O Alfinete**, São Paulo, 3 set. 1918.

MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26., 2017, Campinas. **Anais eletrônico** [...] Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas, p.3277-3291, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003053764>. Acesso em: 12 set. 2025.

MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO. **Marlene Perlingeiro Crespo**. São Paulo, [20--?]. Disponível em: <https://memorialdaresistencia.org.br/pessoas/marlene-perlingeiro-crespo/>. Acesso em: 9 set. 2025.

MIRANDA, Danilo. Bordado a contrapelo. In: SIMIONI, Ana Paula (coord.). **Transbordar** — Transgressões do bordado na arte. São Paulo: Sesc, 2020.

MUSEU BISPO DO ROSÁRIO. **Manto**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://museubispodorosario.com/acervo-2/manto/>. Acesso em: 9 set. 2025.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** [ARTNews, 1971]. 1. ed. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PARKER, Rozsika. A criação da feminilidade. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas: antologia**. São Paulo: MASP, vol. 2, p. 95-109, 2019.

PARKER, Rozsika. **The Subversive Stitch: Embroidery and the making of the feminine**. 2. ed. Londres: The Women's Press Ltd, 1996.

PAULINO, Rosana. A respeito dos trabalhos expostos. *In*: CHIARELLI, Tadeu (coord.). **Panorama de arte atual brasileira 97**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, p. 113-114, 1997.

PAULINO, Rosana. **Bastidores**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.rosanapaulino.com.br/blank-5>. Acesso em: 5 set 2025.

PEREIRA, Carolina Nascimento; TRINCHÃO, Maria. O Bordado Como Ferramenta Educacional No Brasil Entre Os Séculos XIX E XX. **História da Educação**, v. 25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/101244>. Acesso em: 18 dez. 2025.

QUEIROZ, Karine Gomes. O tecido encantado: o cotidiano, o trabalho e a materialidade no bordado. **O Cabo dos Trabalhos**: Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/ FEUC/ FLUC/ III, n. 5. 2011. Disponível em: [http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n5/documentos/5\\_KarineQueiroz.pdf](http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n5/documentos/5_KarineQueiroz.pdf). Acesso em: 25 jan. 2025.

RAMOS, Andreia Teixeira. Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero. **Travessias**, v. 13, n. 3, p. 15–34, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093017>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A Educação da Mulher no Brasil-Colônia**. 1. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. v. 1.

RIBEIRO, Heloísa. **Arte mítica de Marlene Crespo chega a escolas e grandes exposições**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2017. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/11790/>. Acesso em: 9 set. 2025.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais**. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456786>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://www.fg2013.wvc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso: 29 dez. 2024.

ROSA, Mislene. Ofício de costureira em contexto doméstico: trabalho múltiplo e simultâneo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 5. (Online), 2021. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79299>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Chico. **Biografia**. Paraná, [202-?]. Disponível em: <https://www.chicosantos.org/bio>. Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, Chico. **Mitos**. Paraná, 2018. Disponível em: <https://www.chicosantos.org/mitos-2018>. Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, Jancileide Souza dos. Arte popular, artesanato, gênero e relações raciais: o lugar da arte das mulheres negras. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 187–207, 2022. DOI: 10.20396/modos.v6i3.8670725. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8670725>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SANTOS, Jancileide Souza dos. **Arte, memória e re-existência**: a criação artesanal das mulheres no Oeste baiano. 2020. Tese (Doutorado em Artes) — Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020. URI: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34318>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SANTOS, Juliana Oliveira. **Lei 10.639/2003**: Revendo Paradigmas na Arte/Educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) — Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017. URI: <http://hdl.handle.net/11449/153192>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, Rejane Maria. **Artevisualidades entre linhas** — poéticas têxteis em oficinas de artes visuais no ensino médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2023. URI: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5046>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SÃO LUÍS: exposição rememora a trajetória da artista Telma Lopes. São Luís: Ministério Público do Maranhão, 20 fev. 2024. Disponível em: <https://www.mppma.mp.br/sao-luis-exposicao-rememora-a-trajetoria-da-artista-telma-lobes/>. Acesso em: 16 set. 2025.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SESC (Serviço Social do Comércio). **Catálogo Bienal Naifs do Brasil**: 2016. São Paulo: Sesc São Paulo, 2016, p. 207. Disponível em: [https://issuu.com/sescsp/docs/cat\\_logo\\_bienal\\_naifs\\_do\\_brasil\\_201\\_0ca9cf409aff05?e=1483811/63491455](https://issuu.com/sescsp/docs/cat_logo_bienal_naifs_do_brasil_201_0ca9cf409aff05?e=1483811/63491455). Acesso em: 9 set 2025.

SESC (Serviço Social do Comércio). **Catálogo Bienal Naifs do Brasil**: 2018: Daquilo que escapa. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bienalnaifs2018.sescsp.org.br/pt/sobre/catalogo>. Acesso em 9 set 2025.

SILVA, Márcia Alves da. Abordagem sobre o Trabalho Artesanal em Histórias de Vida das Mulheres. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: 2015.

SILVA, Olímpio Moreira da. **A Voz da Raça**. São Paulo-SP, a. 1, n. 33, 17 mar. 1934.

SIMIONI, Ana Paula. Descosturando Gêneros: Da feminização das artes têxteis às subversões contemporâneas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; CASTILHO, Khatia (org.). **Corpo e Moda, por uma compreensão do contemporâneo**. Barueri: Editora Estação das Letras, 2008.

SIMIONI, Ana Paula. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. **Revista Proa**, Campinas, a.2, v.1, n. 02, 2010. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/16429>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SIMIONI, Ana Paula. Transgressões do bordado na arte. *In*: SIMIONI, Ana Paula (coord.). **Transbordar** — Transgressões do bordado na arte. São Paulo: SESC, 2020.

SORJ, Bila; ABREU, Alice Rangel. Trabalho a domicílio e relações de gênero: as costureiras externas do Rio de Janeiro. *In*: ABREU, Alice Rangel; SORJ, Bila (org.). **O trabalho invisível. Estudos sobre trabalhadores a domicílio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1993.

SOUSA, Maisa Ferreira de. **O bordado como linguagem na arte/educação**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso — Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. URI: <https://bdm.unb.br/handle/10483/4494>. Acesso em: 28 jan. 2025.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônico** [...] Natal, 2002. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SURAMA Ateliê. **Sobre**. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://suramasura.wixsite.com/suramaateliê/sobre>. Acesso em: 9 set. 2025

TECNOLOGIA ancestral africana: símbolos adinkra. Belo Horizonte: UFMG, 25 mai. 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em: 9 set. 2025.

VIEIRA, Bianca. **Mulheres negras no Brasil**: trabalho, família e lugares sociais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458993>. Acesso em: 25 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n .9, p. 131-152, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

WALSH, Catherine. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. **ProcesoS** - Revista Ecuatoriana de Historia, Quito, n. 12, p. 119-128, 1998. Disponível em: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1364/1/RP-12-AA-Walsh.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.