



CyP

Revista Cambios y Permanencias  
Publicación multi e interdisciplinar  
orientada a los estudios sociales

## Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.11, Núm. 1, pp. 828-853-ISSN 2027-5528

### **Iolanda dos Santos Mendonça: a participação das mulheres em movimentos indígenas (1970-2000)**

**Iolanda dos Santos Mendonça: the participation of women in indigenous movements (1970-2000)**

**Márcia Cristiane Ferreira Mendes**

orcid.org/0000-0002-6219-7182

**Cristine Brandenburg**

orcid.org/0000-0002-9296-6034

**Maria Aparecida Alves da Costa**

orcid.org/0000-0001-5213-4869

**Lia Machado Fiuza Fialho**

orcid.org/0000-0003-0393-9892

Universidade Estadual do Ceará



Grupo de  
Investigación  
Historia  
Archivística y  
Redes de  
Investigación



Universidad  
Industrial de  
Santander

Universidad Industrial de Santander / [cambiosypermanencias@uis.edu.co](mailto:cambiosypermanencias@uis.edu.co)

## **Iolanda dos Santos Mendonça: a participação das mulheres em movimentos indígenas (1970-2000)**

Márcia Cristiane Ferreira Mendes  
Universidade Estadual do Ceará

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Correo electrónico: [marciacfmendes@gmail.com](mailto:marciacfmendes@gmail.com)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>

Maria Aparecida Alves da Costa  
Universidade Estadual do Ceará

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Correo electrónico: [mariapedagoga99@gmail.com](mailto:mariapedagoga99@gmail.com)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>

Cristine Brandenburg  
Universidade Federal do Ceará

Doutora em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC

Correo electrónico: [crisfisio13@gmail.com](mailto:crisfisio13@gmail.com)

ORCID-ID: <http://orcid.org/0000-0002-9296-6034>

Lia Machado Fiuza Fialho  
Universidade Estadual do Ceará

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

Correo electrónico: [lia\\_fiaho@yahoo.com.br](mailto:lia_fiaho@yahoo.com.br)

ORCID-ID: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

## **Resumo**

O presente estudo desvela as histórias e memórias da indígena Iolanda dos Santos Mendonça, focando suas contribuições no cenário educacional e nos movimentos indígenas entre os anos de 1970 e 1996. Por intermédio de uma pesquisa amparada, teoricamente, nos pressupostos da “História Cultural” (Burke, 2008), do tipo “biográfica” (Dosse, 2009; Loriga, 2011), Thompson (1992), Meihy e Holanda (2007) e Meihy, Ribeiro, (2011), por entender os avanços de suas pesquisas no campo da História Oral, que utilizaram-se das oralidades da biografada Iolanda dos Santos Mendonça – gravadas, transcritas, textualizadas e validadas. As análises nos permitiu constituir uma narrativa acerca da educação indígena e da atuação profissional de Iolanda, reportando sua participação no cenário educacional e nos movimentos indígenas, cujo foco maior era a busca de melhorias para a educação indígena e a qualidade de vida para o seu povo. Toda sua trajetória de vida se deu no território brasileiro, município da Baía da Traição – PB, na Aldeia do Forte, como também uma parte de sua formação educacional, passando esta por uma educação tradicional, com disciplinas rígidas, e, diante de tal rigurosidade, almejou uma educação diferenciada para as escolas das aldeias indígenas.

**Palavras-chave:** Iolanda dos Santos Mendonça, Biografia, Movimento indígena, História Oral.

**Iolanda dos Santos Mendonça: la participación de las mujeres en movimientos indígenas (1970-2000)**

## **Resumen**

El presente estudio revela las historias y recuerdos de la indigenista Iolanda dos Santos Mendonça, centrándose en sus contribuciones al escenario educativo y a los movimientos indígenas entre los años 1970 y 1996. A través de la investigación apoyada teóricamente,

en los supuestos de "Historia Cultural" ( Burke, 2008), del tipo "biográfico" (Dosse, 2009; Loriga, 2011), Thompson (1992), Meihy y Holanda (2007) y Meihy, Ribeiro, (2011), busca comprender los avances de su investigación en el campo de Historia Oral. Se utilizaron las oralidades de la biógrafa Iolanda dos Santos Mendonça grabadas, transcritas, textualizadas y validadas. Los análisis nos permitieron constituir una narrativa sobre la educación indígena y el desempeño profesional de Iolanda, informando su participación en el escenario educativo y en los movimientos indígenas, cuyo enfoque principal fue la búsqueda de mejoras para la educación indígena y la calidad de vida de su pueblo. Toda su trayectoria de vida tuvo lugar en el territorio brasileño, municipio de Baía da Traição PB, en Aldeia do Forte, así como parte de su formación académica, pasando por una educación tradicional, con disciplinas rígidas y, ante tal rigor, dirigido a una educación diferenciada para escuelas en pueblos indígenas.

**Palabras clave:** Iolanda dos Santos Mendonça, Biografía, Movimiento indígena, Historia oral.

### **Iolanda dos Santos Mendonça: the participation of women in indigenous movements (1970-2000)**

#### **Abstract**

The present study unveils the stories and memories of the indigenous Iolanda dos Santos Mendonça, focusing on her contributions to the educational scenario and to indigenous movements between the years 1970 and 1996. Through research supported, theoretically, on the assumptions of "Cultural History" (Burke, 2008), of the "biographical" type (Dosse, 2009; Loriga, 2011), Thompson (1992), Meihy and Holanda (2007) and Meihy, Ribeiro, (2011), for understanding the advances of their research in the field of Oral History, which used the oralities of the biographer Iolanda dos Santos Mendonça - recorded, transcribed, textualized and validated. The analysis allowed us to constitute a narrative about

indigenous education and the professional performance of Iolanda, reporting her participation in the educational scenario and in indigenous movements, whose main focus was the search for improvements for indigenous education and the quality of life for her people. Her entire life trajectory took place in the Brazilian territory, municipality of Baía da Traição - PB, in Aldeia do Forte, as well as part of his educational background, passing through a traditional education, with rigid disciplines, and, faced with such rigor, aimed at a differentiated education for schools in indigenous villages.

**Keywords:** Iolanda dos Santos Mendonça, Biography, Indigenous movement, Oral History.

## **Introdução**

Este trabalho nasceu das discussões em grupo de pesquisa denominado Práticas Educativas Memórias e Oralidades (Pemo), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará, que se dedica a desenvolver e publicar estudos biográficos de mulheres (Fialho y Carvalho, 2017; Fialho y Queiroz, 2018; Fialho y Freire, 2018; Fialho y Sá, 2018; Fialho, Lima y Queiroz, 2019; Mendes, Fialho y Machado, 2019; Fialho, Sousa y Diaz, 2020). O interesse pela biografia feminina resultou na ida a comunidade indígena do Forte, localizado na Baía da Traição – PB, território brasileiro, no intuito de identificar a participação das mulheres indígenas em movimentos sócio-educacionais, onde identificamos a presença da Potiguara Iolanda dos Santos Mendonça.

Percebemos a importância de compreender a participação das indígenas em manifestações sociais, educacionais e políticas, visto que no século XX, há uma presença marcante das mulheres na constituição de movimentos feministas, que objetivavam a inserção da mulher na educação, no mercado de trabalho e o direito ao voto, e, muitas vezes, a luta das indígenas ficaram invisibilizadas. Segundo Perrot (2008), na segunda metade do século XX, mais nitidamente após 1970, o feminismo luta pela “liberação” das mulheres e eventualmente pela igualdade de diferenças.

Ao mencionar sobre as mobilizações indígenas, partimos da vida pessoal e profissional da Potiguara Iolanda dos Santos Mendonça, doravante apenas Iolanda. Reconstituímos uma narrativa de toda a sua trajetória particular com ênfase nos processos educacionais, para isso recorreremos aos estudos biográficos, por entender que as percepções que emanam de pessoas comuns contribuem para interpretar o contexto histórico mais amplo (Fialho, Santos y Sales, 2019), especialmente, quando estas possuem uma cultura oral e produzem uma quantidade limitada de fontes documentais escritas. Assim, entendemos que a partir da atuação da potiguara Iolanda, doravante apenas Iolanda, é possível elucidar a ação das mulheres indígenas na interface com a história da educação, numa perspectiva biográfica hermenêutica possibilitou chegar até os anônimos da história (Dosse, 2015).

A inquietação que emergiu no início da construção do estudo possibilitou o seu desenvolvimento, como também a delimitação do objetivo: como se deu o processo de

inserção das mulheres indígenas na Paraíba em movimentos sociais, políticos e educacionais, levando em consideração a história da indígena brasileira Iolanda dos Santos Mendonça?

O objetivo deste artigo é constituir uma narrativa biográfica considerando as histórias e memórias de Iolanda dos Santos Mendonça com destaque às suas contribuições no cenário educacional e em movimentos indígenas na comunidade indígena do Forte. A abordagem teórica está pautada na abordagem qualitativa, baseando-se nos fundamentos da Nova História Cultural (NHC), sobre a qual Burke (2010) leciona que a história também se entende e se faz através de novos objetos, novos problemas, novas abordagens. Metodologicamente, utilizamos a História Oral, que possibilitou acesso às oralidades da biografada e sua análise (Meihy y Holanda, 2007).

De acordo com os pressupostos e as contribuições da NHC, a partir das discussões da Escola dos Annales, especialmente na terceira geração, a história começa então a ser pensada sob uma nova ótica, considerando as pessoas comuns, na contramão de constituir apenas as histórias heroicas e hagiografias exemplares, na perspectiva de uma historiografia oficial inquestionável, única e verdadeira, pois “a forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (Burke, 2010, p. 17).

A NHC possibilitou um novo olhar sobre as fontes e os sujeitos, que são considerados importantes para compreender contextos históricos, valorizando a história oral (Marques, 2017). Segundo Alberti (2005), o trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes, posições e por sua visão de mundo. Thompson (1992, p.137), na mesma direção, infere que “[...] transformando objetos de estudo em sujeitos, contribui para uma história não só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira”.

Buscamos, a partir das oralidades de Iolanda, constituir uma narrativa histórica individual, que se imbrica indissociavelmente, ao coletivo, ou seja, ampliar compreensões acerca da história da luta feminina indígena na Bahia da Traição, considerando lembranças, esquecimentos e silenciamentos próprios da memória seletiva que não comporta linearidade ou ambição de verdade (Le Goff, 2003). As memórias de Iolanda foram apreendidas

mediante entrevista livre em história oral, partindo de um projeto biográfico previamente elaborado, que possibilitou conhecer às suas histórias e memórias especialmente quanto a sua luta por acesso à escolarização. Afinal, “[...] se procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro, assim, devemos trabalhar na forma que a memória coletiva sirva para a libertação, e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 2003, p. 471).

A entrevista foi realizada na escola onde a indígena atua como gestora, no dia 12 de julho de 2018, e durou aproximadamente 40 minutos, sendo gravada, transcrita, textualizada e validada pela própria biografada. Convém destacar o estudo respeitou os critérios éticos estipulados pela resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde que trata das pesquisas realizadas com seres humanos, logo, foi utilizado o foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclareceu a temática da pesquisa, o objetivo do estudo, a forma de participação, a possibilidade de desistir a qualquer momento, a inexistência de prejuízos e benefícios. Somente após concordância de participação voluntária e assinatura do TCLE, a entrevista foi efetivada.

### **Biografando Iolanda dos Santos Mendonça**

Iolanda dos Santos Mendonça, 57 anos, nasceu em 14 de julho de 1961, na Tribo do Forte, localizada no município da Baía da Traição – PB. Toda sua história foi construída nessa comunidade indígena, sua escolarização e profissionalização, vivências que contribuíram para fomentar melhores condições de vida para o seu povo. Filha de Antônio Gomes e Maria Pessoa dos Santos Gomes, tem sete irmãos: Cecília Pessoa Gomes, Maria José Pessoa Gomes, Geraldo Pessoa Gomes, José Pessoa Gomes, Manoel Pessoa Gomes, Antônio Pessoa Gomes (conhecido como “Caboquinho” e chefe da Aldeia do Forte) e Sebastião Pessoa Gomes, todos ainda residentes na Baía da Traição.

O processo de escolarização de Iolanda e seus irmãos, as primeiras letras, se deu na própria aldeia. A escola onde hoje Iolanda é gestora foi exatamente onde se deu seu primeiro processo de aprendizado em um espaço institucionalizado. “Eu já estudei nesse local. Só que não era esse modelo de escola, era diferente. Era de Alvenaria, só tinha duas salas, porque era dividido no meio, os banheiros e a cozinha e um alpendre” (Mendonça, 12/07/2018).

As instituições não ofereciam um ensino completo, nem condições estruturais adequadas (Fonseca, Colares y Costa, 2019), sendo necessário aos alunos se deslocarem para escolas de outras cidades, como não havia transportes que levassem os estudantes da tribo até a cidade, isso dificultava a continuação do processo de escolarização e muitos abandonavam a escola por este motivo. Como informou Iolanda:

Estudei aqui do primeiro ano, porque na época não tinha pré-escola, ao quarto ano. Do quarto eu fazia um teste de admissão para poder passar para o quinto ano, daí eles diziam que era o colegial. Aqui só dava do primeiro ao quarto ano. O colegial era na Baía, uma escolinha pequena que hoje é Antônio Azevedo, na época era tudo pequeno (Mendonça, 12/07/2018).

Para obter uma formação além da que era oferecida na tribo e no município da Baía da Traição - PB, os habitantes tinham que se dirigir a Rio Tinto - PB, cidade mais desenvolvida do que outros municípios próximos, que ficava a 25quilômetros de distância, exigindo deslocamento a pé ou a cavalo, já que não havia transporte motorizado na tribo. Mesmo a educação formal não sendo muito valorizada pelos indígenas (Fialho, 2016), Iolanda buscou prosseguimento nos estudos, o que não era comum às mulheres da comunidade, que preferiam se dedicar aos afazeres do lar e à agricultura familiar. Ao concluir a educação básica, almejou o ingresso no ensino superior: “Terminei o colegial lá e fui estudar contabilidade em Rio Tinto à noite” (Mendonça, 12/07/2018). Notamos que as oportunidades apresentadas à indígena não passavam despercebidas e ela ia se aprimorando cada vez mais em sua formação profissional: “Como eu estava fazendo contabilidade precisavam datilografar as coisas, aí meu pai pagou um curso de Datilografia lá na cidade. Durante o dia eu ia para o curso e à noite ia para Rio Tinto estudar Contabilidade” (Mendonça, 12/07/2018).

Concomitante ao processo de construção do saber, a indígena constituiu sua própria família, com apenas 18 anos de idade teve que mudar sua residência para a cidade da Baía da Traição - PB. Iolanda dedicou sua vida à família, à docência e ao movimento indígena. Ela percebeu que, por meio de sua dinâmica como educadora e incentivadora nos movimentos, poderia contribuir para modificar a estrutura da educação destinada aos indígenas, como também tentar garantir outros direitos fundamentais que estavam sendo negligenciados, tais como saúde, segurança, o direito a terra etc.

Essa postura crítica sobre a importância da educação indígena e luta por direitos, possibilitou que Iolanda atuasse em várias escolas e estivesse à frente de muitos movimentos indígenas. No entanto, essa criticidade por vezes foi interpretada de maneira equivocada porque incomodava aos gestores públicos, que atuavam na educação no início de sua profissionalização, transferindo-a várias vezes de escolas em busca de silenciá-la.

Para onde me colocavam eu ia, nas escolas por onde passava sempre deixava pegada do bem, a qual, na maioria das vezes, nas conversas com os colegas de trabalho, você sabe, existe conversa dos bastidores, isso tá certo, isso não tá certo, vamos melhorar assim, na maioria das vezes incomodava o meu chefe, daí eles não me deixavam um ano no lugar. Um ano era no Galego, outro ano era no Cumarú, outro ano era em Tracoeiro, outro era em Laranjeiras, entendeu? Onde só dava tempo de me juntar com meus colegas numa reunião quando era todo mundo (Mendonça, 12/07/2018).

Após a conclusão do magistério e durante os anos de atuação como docente, Iolanda pode apoderar-se de mais conhecimentos específicos de sua área e nos relatou que fez pedagogia na Universidade Estadual do Acaraú (UVA), “mas eu estava no quinto ou sexto período, surgiu à oportunidade de fazer a seleção para Cuiabá” (Mendonça, 12/07/2018), que consistia na possibilidade de fazer uma graduação voltada especificamente para docência indígena.

A sua formação pessoal e profissional fomentou a vontade de lutar pelo seu povo, fazendo com que ela sempre estivesse envolvida em movimentos indígenas, articulando as lideranças e reivindicando espaços que não eram ocupados pelo seu povo, especialmente por mulheres indígenas. Essas lutas resultaram em diversas conquistas.

Conseguimos um assento no Conselho Estadual da Educação que até então não existia, mas foi a partir da nossa luta. Quando tinha uma reunião aqui vinha três, quatro ônibus, fora o pessoal que ia a pé. Dos três municípios esse assento no Conselho Estadual e eles me elegeram para ficar lá no Conselho, do conselho estadual conseguimos um assento para a merenda e do Fundef, hoje Fundeb. Fora as organizações que se juntavam todo mês, ou de 15 em 15 dias, dependendo da necessidade. E era todo mundo dançando o Toré. Eu me sentia tão feliz! (Mendonça, 12/07/2018).

Inclusive, instituição de ensino da comunidade estava passando pelo processo de mudança para um nome indígena

Mas tem um processo que parou para a mudança do nome, porque eles querem colocar o nome indígena, mas esse final de ano vou mandar o documento para o Conselho de Educação para ver como faz para mudar, porque ela está como Dr. Antônio

Estigarribia. Porque quiseram Anamatam, “Família Forte”. Mas aí a gente sempre está revisando o PPP (Mendonça, 12/07/2018).

Esse movimento era desenvolvido por Iolanda porque ela entendia que a comunidade deve manter sua identidade cultural, percebido pelas ações realizadas na escola, que estimula a dança (Toré), a pintura (em paredes, corpos, trabalhos pedagógicos manuais e impressos) e a própria cultura nativa. Tais artefatos culturais são a expressão da cultura desse povo, pois traduzem seus costumes e sua história (Fialho, Lima & Ferreira, 2020). Ademais importa lutar por representação com o objetivo de conseguir tensionar políticas públicas para assegurar melhor qualidade na educação (Suéscun, 2016; Beco, 2016; Florêncio, Fialho y Almeida, 2017; Lima y Azevedo, 2019).

Geertz (1989, p. 103) leciona que os grafismos se configuram como uma maneira comunicação, uma vez que “[...] incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”. Todavia, “[...] se tratando de culturas ágrafas, esses objetos são verdadeiros sistemas de comunicação” (Vidal, 2000, p. 13), pois cumprem a função de informar para seus membros sua história, permeada pela cultura, pelos ritos e pelos mitos.

Dessa maneira, preservar os ritos e mitos é garantir a identidade cultural do povo indígena, que sofreu aculturação com imposições de uma maioria branca. As escolas brasileiras estiveram alicerçadas pelos moldes de educação europeia, inclusive dos princípios católicos, e os índios tiveram que seguir esse modelo num processo mais devastador, no qual foram ignoradas sua língua e sua cultura, pois ainda eram considerados seres selvagens que teriam que passar pelo processo de aculturação (Saviani, 2013; Ananias y Santos, 2019). Longos anos de desapropriação de sua cultura fez com que várias comunidades perdessem sua língua nativa, desacreditassem na importância incluindo as comunidades indígenas da Baía da Traição – PB.

Iolanda dos Santos Mendonça Até, estando com 57 anos, ainda atuava fortemente na educação como gestora na Escola Municipal Dr. Antônio Estigarribia, localizada na Aldeia do Forte. Era uma indígena engajada na educação e nos movimentos indígenas, reivindicando espaços de atuação para as mulheres, tanto na educação como no mercado de trabalho e na valorização da cultura indígena. Até mesmo pelo desenvolvimento da

consciência crítica acerca do histórico processo de exclusão que acometeu a comunidade indígena da Baía da Traição.

Nesse sentido, narrar a trajetória educacional da potiguara permite compreender outras mulheres da tribo, para galgar educação formal, precisaria desenvolver percurso semelhante de Iolanda, o que era inviável para a maioria, por terem que colaborar com as atividades de casa e por não possuírem condições materiais para deslocamentos, custeio de universidade e material didático, dentre outras despesas para estudar na cidade.

Ao perceber a trajetória de escolarização de Iolanda, verifica-se que ela passou pelo sistema tradicional de ensino, quando os castigos faziam parte do processo da aprendizagem, tendo o retorno punitivo da má conduta e do aprendizado insatisfatório. “Eu sempre fui impulsiva, desde pequena, por isso eu ia para o caroço de milho, para a palmatória, eu ficava de joelho no meio da sala, os alunos tudo olhando para mim com tamborete pesado na cabeça. Eu queria liberdade, desde pequena, e o pessoal não entendia” (Mendonça, 12/07/2018; Aragão, 2013, p. 3) afirma o seguinte sobre os exercícios punitivos: “O uso da palmatória é uma prática proibida no Brasil. Contudo, até o século XIX, estas eram utilizadas de forma natural para educar crianças, a exemplo daquelas adotadas pelas congregações Lassalistas no século XVII”. Naturalmente, uma criança com uma cultura livre, tinha mais dificuldade de se adequar ao disciplinamento imposto pelas escolas tradicionais (Foucault, 2009), que não proporcionavam uma formação (Vasconcelos, Fialho y Lopes, 2018).

Os castigos físicos eram estendidos a outras formas de desvalorização humana, como também as depreciações verbalizadas, inclusive, educação no início do século XX, em seu currículo, não trazia a diversidade como tema de apropriação. Os índios, nesse contexto, eram rechaçados pela memória carregada de preconceitos, ao considerá-los como selvagens, impondo uma forma de ser e estar no mundo que não respeitava suas singularidades. As vivências da Potiguara Iolanda reportam o desconhecimento e a desvalorização dos saberes produzidos pelos indígenas.

A proposta é porque na época na minha escolarização não se falava em cultura indígena, a gente não podia dizer que era índio, o pessoal criticava, humilhava. Mas aquilo para mim a gente não entendia eu também não ligava. Já chegou a cabocla do Forte! Olha, olha, não sabe de nada! Existia esse olhar, existia esse jeito de tratamento. [...] Teve momentos que eu queria me desesperar, eu cheguei a chorar, eu não queria ir

mais. Tudo que era apelido eles colocavam em mim, mas não dava importância. Na verdade, eu era sem jeito mesmo! Sempre gostei de estar à vontade. Mas aí não era por esse lado que viam assim. E, também, não eram todos. Era um ou dois. E na maioria ficavam dizendo coisas pejorativas na frente do diretor, dos professores e eles não reagiam, não faziam nada (Mendonça, 12/07/2018).

Nesse período, não havia conhecimento do que era bullying, e os apelidos pejorativos eram considerados brincadeiras de criança comuns, tal modo que os professores não faziam qualquer intervenção por desconhecer o dano psicológico que essa violência poderia causar (Esteves, 2019). A forma progressista de ensino defendido por Paulo Freire (1996) ainda não tinha tomado proporções maiores no Brasil na década de 1960, a qual defendia uma educação que levassem a liberdade de aprender, tornando os estudantes autores de sua própria realidade. O que ainda se mantinha na educação formal era uma forma de autoridade repressiva, modo de ensinar para os alunos que era entendido como a única maneira de proporcionar aprendizagem, sendo tão incisivos que não percebiam outra maneira de educar senão pela imposição, pelo temor, pelo medo (Soares, 2019).

O discurso de Paulo Freire também influenciou a formar outras gerações de educadores que abrangeram nos currículos educacionais os conteúdos de valorização a cultura indígena, reconhecendo o saber produzido por outras etnias, outras culturas, modificando a Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A partir dessas mudanças na legislação foram incluídas no currículo escolar das redes pública e privada, no âmbito de toda a Educação Básica, com a lei 10.639/2003, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Brasil, 2003), modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas (Brasil, 2008).

As mulheres no século XIX e XX reivindicavam espaços que antes eram negados e considerados masculinizados, como o mercado de trabalho e a educação (Fialho, Vasconcelos y Santana, 2015). Para as mulheres indígenas não era diferente, elas eram requisitadas nos espaços domésticos. Por requerer seu lugar no mercado de trabalho, Iolanda somava os afares laborais aos domésticos, tal modo que aos 18 anos já estava inserida dentro da sala de aula como docente. Historicamente, essa profissão era pertinente ao gênero feminino por entender que seria uma extensão do lar, conforme Perrot (2008), ao instaurar a obrigatoriedade da escola para os dois sexos, mas em escolas distintas se

possível, ampliou-se a oferta de empregos para as mulheres, que passaram a ser necessárias para ensinar as meninas e as crianças menores.

Por estar na educação diferenciada, Iolanda, após concluir o curso de contabilidade, destacou-se na sua comunidade e resolveu se inscrever para o magistério, o que foi primordial para sua permanência na educação e sua maior qualificação profissional: “Terminando contabilidade eu me inscrevi para o Pedagógico, no Centro Social Sagrado Coração de Jesus” (Mendonça, 12/07/2018). Iolanda buscou melhorar sua prática docente, com qualificação inicial e continuadas, afinal, como pressupõe vários estudiosos (Araújo y Esteves, 2017; Mororó, 2017; Genu, 2018; Therrien, Azevedo y Lacerda, 2017) a qualificação para a docência se efetiva ao longo de toda a vida, deve ser contínua.

A Potiguara Iolanda ao se casar, ainda cursando o magistério, enfrentou o preconceito de alguns de seus familiares e do marido, pois a sua autonomia causava incômodos já que a sociedade considerava que a mulher teria que manter o equilíbrio do lar (Perrot, 2008). O resultado do primeiro movimento feminista no Brasil, conforme Pinto (2003), não desvinculou as responsabilidades destinadas às mulheres apenas incluíram mais uma obrigação às que já lhes eram consideradas pertinentes.

Ele [o marido] não queria que eu trabalhasse e nem vivesse o movimento indígena. Mas nunca desisti. E por conta dessas discussões que a gente tinha, porque não foram poucas, a minha família também chegou a apoiar meu marido para que não houvesse uma tragédia entre nós, apoiar para que a paz chegasse, mas não adiantou, o único que dizia: “você sabe o que quer faça tudo direitinho e pode ir”, era meu pai. Meus irmãos, minhas irmãs e meu marido chegava daquele jeito, porque na época ele bebia, ele sabia do que estava reclamando. Hoje ele se orgulha. Ele me ajuda (Mendonça, 12/07/2018).

A educação para Iolanda e todo o preconceito que teve que enfrentar a empoderou criticamente para valorizar e defender ainda mais a importância da educação feminina. O fato de obter mais conhecimento remetia sempre a formação dos indígenas, uma educação voltada para a Pedagogia Indígena, ampliando essa dimensão para o seu povo, visto que poucos chegavam às universidades. Iolanda iniciou o curso superior em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), mas concluiu em uma Universidade no estado de Cuiabá, pois o programa deste curso era voltado para a Educação Indígena. “Fiz pedagogia na UVA, mas eu estava no quinto ou sexto período, surgiu a oportunidade de fazer a seleção para Cuiabá e eu fui” (Mendonça, 2/07/2018).

No período que eu já estava no quinto ou sexto período, apareceu o edital para seleção da Pedagogia Indígena. Aí eu fiz. A menina da Funai pediu para a Secretaria avisar as escolas para o pessoal ir para a reunião e não me avisaram nada. No dia dessa reunião eu estava numa passeata, no dia oito de março, estava num protesto em João Pessoa, lá na lagoa. Estava lá agarrada num caixão. Tem hora que passa um filme na minha cabeça. Quando estava lá a menina me liga perguntando se já tinha terminado a reunião. Eu só sei que arrumei um jeito de fazer minha inscrição, porque a reunião já era para fazer a inscrição, a secretaria já tinha feito reunião com todo mundo e não me comunicou, já era o momento de fazer a inscrição dos escolhidos por ela, entendeu? Aí consegui fazer a minha inscrição sem que ela soubesse. Ninguém sabia, para o pessoal eu não tinha conseguido, porque eu não tinha participado da reunião. E no momento não tinha feito a inscrição e não tinha pegado a ficha. Mas eu consegui fazer por conta das minhas amigas. Eu enviei por sedex. Quando saiu o resultado foi surpresa para muita gente. Das que se inscreveram, 15, a única que foi aprovada fui eu [...] Fizemos a prova lá. A seleção lá. De lá que veio o resultado para cá. Depois começou as aulas. Eram cinco anos, mas íamos no período de férias, julho e fevereiro. Dois meses eram lá, concentrado mesmo. O restante era atividade em casa (Mendonça, 12/07/2018).

A oportunidade de fazer o curso em Cuiabá abriu-lhe a mente quanto à Educação Indígena, já que era um curso de Pedagogia voltado especificamente ao trabalho educação com mote na preservação e valorização dos saberes indígenas. Sua inserção na *Organização dos Professores Indígenas* a impulsionou ainda mais na participação em movimentos de luta pelo reconhecimento dos povos indígenas. A sua bagagem cultural e identidade indígena foi importante para formar uma base e atuar na educação com mote na igualdade e justiça social (Torres, 2010, Lara, 2018), bem como para influenciar outros indígenas a buscarem melhores condições de acesso à educação.

O entendimento quanto à educação ser voltada aos conhecimentos indígenas não era sempre compreendido por todos da comunidade, inclusive os gestores municipais. O apoio recebido para cursar Pedagogia Indígena em Cuiabá foi ínfimo e Iolanda teve que burlar as dificuldades financeiras que se somavam aos preconceitos.

Eu assumi, mas foi um castigo, porque passei seis meses sem o salário da prefeitura. Colocavam faltas, porque diziam que eu não estava trabalhando. Essas faltas foram descontadas. Eu estava no curso, estudando. Depois quando voltava diziam que não me davam escola, porque eu ia ter que sair de novo para o curso. Eu vou dizer, eu sofri, não era fácil na época com três filhos, o marido desempregado, a gente praticamente desempregada. Mas eu não desisti. Eu continuei. Meus colegas, meus parentes me deram a mão, foi quem me seguraram no curso (Mendonça, 12/07/2018).

A prefeitura não tinha interesse na formação de Iolanda e não a liberou do trabalho ou deu um jeito para que conciliasse o trabalho a qualificação profissional, sua luta incomodava os brancos preconceituosos que não conseguiam se sensibilizar com a causa indígena. Ela enfrentou as adversidades e se configurou exemplo de resistência para sua comunidade, sendo referência para buscar projetos que estimulassem a formação e profissionalização de outros indígenas. Segundo Iolanda, o aperfeiçoamento dos professores indígenas acabou resultando no enriquecimento das discussões ao incluir os saberes indígenas dentro das escolas indígenas, valorizando e preservando a cultura:

Quando fui pela segunda vez para o Galego, isso foi logo, porque isso foi 1991, por aí, porque lá no Galego, junto com o Cacique, conversei com ele e a gente trouxe o Toré para dentro das escolas, a qual não existia. Você sabe que os saberes indígenas foi totalmente banido das escolas, da grade curricular, de tudo, mas comecei levando junto com o Cacique, fizemos uma parceria e a escola com o nome da Aldeia começou a se destacar, foi saindo notícia, o pessoal vinha e filmava, os sufistas passavam por lá, e a gente começou a receber convites para ir dar palestras nas outras aldeias, nas outras escolas, até fora da cidade, e, na maioria das vezes causava ciúmes. E, a partir daí, quando a gente levava para as escolas [a valorização da cultura de maneira prática], apareceria convite para mim, para o cacique (Mendonça, 12/07/2018).

A potiguara possibilitou construir novos rumos à educação no município da Baía da Traição para os indígenas, a partir de sua vivência, inserindo-se em movimentos indígenas, reivindicando uma educação multicultural (Abu-El-Haj y Fialho, 2019), que valorizasse a cultura indígena e ampliasse o mercado de trabalho e as possibilidades formativas para as mulheres indígenas.

### **Os movimentos sociais, educacionais e políticos vivenciados por Iolanda**

Historicamente, os movimentos sociais no Brasil foram criados para alicerçar um ideário político e de vida, sendo organizados por sujeitos politizados e com objetivos fortes, buscando liberdade de expressão, igualdade de direito, inclusive, igualdade racial e étnica (Santos, 2017). No caso dos indígenas, essa efervescência deu-se pelo fato de não serem reconhecidos como sujeitos de tradições e cultura própria (Fernandes, 2017).

Os movimentos indígenas surgiram na segunda metade do século XX. Segundo Fernandes (2017), dois movimentos diferenciados emergiram: o primeiro deles se relaciona com o fortalecimento étnico das próprias etnias em perspectiva interna e no fortalecimento de cada grupo frente aos demais; o segundo é o movimento que se tensiona a luta das

associações e organizações indígenas frente ao poder político e à comunidade não indígena. Nesses movimentos, há ainda a articulação política dos grupos étnicos entre si e dos sujeitos, frente à comunidade envolvente. Mas, somente a partir da constituição de 1988, que os direitos indígenas foram reconhecidos legalmente, depois de vários séculos de negação mediadas por associações e organizações, que emergiram de movimentos em prol da articulação de estratégias que resultaram no reconhecimento das especificidades indígenas pelo Estado.

No caso da Paraíba, tratando-se do município da Baía da Traição, alguns movimentos foram marcantes para fomentar a busca dos direitos fundamentais aos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Conselho Pastoral da Terra (CPT), Comissão de Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Organização dos Professores Indígenas. Segundo a página oficial do CIMI, disponibilizado na internet, o conselho assume como objetivo geral:

Testemunhar e anunciar profeticamente a Boa-Nova do Reino, a serviço dos projetos de vida dos povos indígenas, denunciando as estruturas de dominação, violência e injustiça, praticando o diálogo intercultural, inter-religioso e ecumênico, apoiando as alianças desses povos entre si e com os setores populares para a construção de um mundo para todos, igualitário, democrático, pluricultural e em harmonia com a natureza, a caminho do Reino definitivo (Cimi, 2019).

O Conselho Pastoral da Terra (CPT) tem por finalidade lutar pelos pobres, pela terra, como prática ensinada pelo evangelho de Cristo. O CPT reafirma seu caráter pastoral e retoma, com novo vigor, o trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, como convivência, promoção, apoio, acompanhamento e assessoria: nos seus processos coletivos: de conquista dos direitos e da terra, de resistência na terra, de produção sustentável (familiar, ecológica, apropriada às diversidades regionais); nos seus processos de formação integral e permanente: a partir das experiências e no esforço de sistematizá-las; com forte acento nas motivações e valores, na mística e espiritualidade; na divulgação de suas vitórias e no combate das injustiças; sempre contribuindo para articular as iniciativas dos povos da terra e das águas e buscando envolver toda a comunidade cristã e a sociedade, na luta pela terra e na terra; no rumo da “terra sem males”.

Já a Comissão dos Direitos Humanos preconiza a dignidade de qualquer pessoa, sendo este indígena, deficiente, presidiário, negro, e outros, reivindicando que todos os

direitos garantidos em lei, como sendo fundamentais, sejam respeitados. No ano de 1973, buscou-se garantir os direitos aos indígenas, como demonstrado pelo Estatuto do Índio, a Lei Nº 6.001 - de 19 de dezembro de 1973, a seguir: o Art.1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional. A constituição brasileira de 1988 vem resguardar, garantir novamente e ampliar os direitos fundamentais de todos os brasileiros, a partir do que os direitos humanos mobilizaram de forma ativa na busca pela efetivação do que consta na constituição brasileira.

Com a mobilização desses movimentos, Iolanda se envolveu ativamente pela busca da autonomia e participação indígena dentro das camadas políticas, como também pela formação educacional de seu povo. Esse momento pessoal e coletivo proporcionou um olhar amplo ao perceber as prioridades para os potiguaras, principalmente no tocante à educação, restrita ao seu contexto de formação. Essa realidade proporcionou que Iolanda se engajasse na “Organização dos Professores Indígenas”, cuja finalidade era perceber a necessidade dos professores das aldeias na Baía da Traição – PB e fomentar a formação educacional de cada indígena, como também se engajou e este próxima a ação da pastoral e do CIMI. Segundo Machado (2005, p. 154), os movimentos sociais se constituem como um instrumento de transformação social.

A educação e os movimentos indígenas foram de suma importância na vida de Iolanda, pois ampliaram sua visão de mundo, ressaltando a importância de se revigorar a cultura indígena, bem como promover o empoderamento e o sentimento de pertença, alicerces da própria identidade.

### **Considerações finais**

A partiu de uma inquietação acerca de como se deu o processo de inserção das mulheres indígenas na Paraíba em movimentos sociais, políticos e educacionais, levando em consideração a história da indígena brasileira Iolanda dos Santos Mendonça, já que esta abriu portas para outras mulheres galgarem escolarização e engajamento político. O objetivo do estudo foi constituir uma narrativa biográfica considerando as histórias e memórias de Iolanda dos Santos Mendonça, com destaque às suas contribuições no cenário educacional e em movimentos indígenas na comunidade indígena do Forte.

Foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pela Indígena Iolanda para ter acesso à educação – preconceitos, investimento financeiro, deslocamento, dentre outras-, que relegaram a maioria das mulheres indígenas a vida privada na aldeia dedicadas as atividades domésticas e a agricultura de subsistência.

A formação recebida por Iolanda em casa consistiu na instrução elementar, ensinamentos passados por seus pais e por gerações anteriores, sendo estes alicerçados nas tradições indígenas, ancorados pelos ensinamentos na instituição escolares primárias na aldeia, distanciados da educação formal fomentada na cidade, na qual a escolarização era constituída por um sistema conservador, excluindo a cultura indígena do processo de constituição do saber.

Para dar prosseguimento aos estudos, primeiro teve que terminar a educação básica em uma escola regular na cidade, distante, que exigia percorrer vários quilômetros a cavalo ou a pé. Escola esta em que sofreu preconceito por ser indígena, na qual foi violentada com situações de bullying. Não tão diferente foi sua luta para realizar o curso técnico de contabilidade e o magistério, que exigiram além do esforço físico para se deslocar 25 quilômetros diariamente, o enfrentamento do preconceito do marido e dos familiares, que acreditavam que ela deveria destinar mais tempo dedicado à família por ser mulher.

No entanto, foi sua atuação no magistério que fez com que ela se engajasse mais fortemente nos movimentos sociais e, inclusive, fosse buscar uma formação superior. Sua militância pelos direitos dos povos indígenas, na luta por mais justiça social e respeito as diversidades, foi permeada por percalços, como, por exemplo, a perseguição da prefeita da cidade que parou de pagar seus salários e lhe transferia de escola a cada ano para tentar lhe impedir de mobilizar outros professores por melhores condições de vida.

O seu engajamento na educação e nos movimentos indígenas possibilitou uma discussão em torno da necessidade de uma escolarização, também para o sexo feminino, pautada nos princípios da educação indígena, assegurando os conhecimentos necessários para a preservação da cultura potiguar, que praticamente fora exterminada pelo processo de colonização. Iolanda conseguiu mobilizar várias indígenas para que ela se envolvesse na luta por educação e melhores condições de vida. Nesse sentido, considera-se que o estudo fomentou a possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre o processo de

escolarização das indígenas da comunidade do forte, bem como a inserção dessas mulheres nos movimentos indígenas. O que possibilita fomentar reflexões críticas sobre a educação indígena e ensejar o desenvolvimento de novos estudos com ênfase na educação e movimento das mulheres indígenas.

## Bibliografias

Abu-El-Haj, M. F., y Fialho, L. M. F. (2019). Formação Docente e Práticas Pedagógicas Multiculturais Críticas. *Revista Educação em Questão*, (57), 1-27. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17109> .

Alberti, V. (2005). *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV.

Ananias, M., y Santos, L. R. (2019). Quando o homem sabe ler, escrever e contar, pode, por sua própria individualidade, desenvolver - se e esclarecer-se: a escolarização de crianças pobres na província da Parahyba do Norte (1855-1866). *Educação & Formação*, 10(4), (9) 66-80.

Aragão, M. (2013). *Práticas de Castigos Escolares: a palmatória como Símbolo em Salas de Aula Sergipanas*. Brasil: Sociedade Brasileira de História da Educação.

Araújo, R. M., y Esteves, M. M. (2020). A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. *Educação & Formação*, 4(2), 18-35. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121>

Bego, A. (2020). Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. *Educação & Formação*, 2(1), 3-24. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98>

Burke, P. (2010). *A Escola dos Annales 1929-1989: a revolução Francesa da Historiografia*. Brasil.

CIMI. (2019). *Conselho Indigenista Missionário*. Recuperado de <https://cimi.org.br/o-cimi/>

Dosse, F. (2015). *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. Tradução de César Cardoso de Souza. Brasil.

Esteves, P. S. (2019). A perspectiva dos estudantes diante da violência que enfraquece as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. *Educação & Formação*, 4(11), 60-81. Recuperado de <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.227>

Fernandes, R. F. (2017). Movimentos Indígenas no Brasil: O Caráter Étnico dos Movimentos Sociais da Segunda Metade do Século XX. *XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os Preconceitos: História e Democracia*. Recuperado de: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502109195\\_ARQUIVO\\_MovimentosIndigenasnoBrasil-ANPUH-FernandoFernandes.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502109195_ARQUIVO_MovimentosIndigenasnoBrasil-ANPUH-FernandoFernandes.pdf)

Fialho, L. M. F. (2016). *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. (S.L.).

Fialho, L. M. F., Lima, A. M. S., y Queiroz, Z. F. (2019). Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. *Educação Unisinos* (23), 48-67. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.04>

Fialho, L. M. F., Santos, F. M. B., y Sales, J. A. M. (2019). Pesquisas Biográficas na História da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 2(6), 11-29. Recuperado de <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898>

Fialho, L. M. F., Silva, J. F. L, y Ferreira, E. M. B. (2020). Grafismo corporal indígena: tecendo memórias Tucuns. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 17(48), 213-23. Recuperado de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6301>

- Fialho, L. M. F., Sousa, N. M. C., y Diaz, J. M. H. (2020). Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. *Revista Cocar*, (8), 371-387. Recuperado de <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3083>
- Fialho, L. M. F., Vasconcelos, J. G., y Santana, J. R. (Org.). (2015). *Biografia de Mulheres*. (S.L.).
- Fialho, L. M. F., y Carvalho, S. O. C. (2017). História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. *Série-Estudos*, (22), 137-157. Recuperado de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/992>
- Fialho, L. M. F., y Freire, V. C. C. (2018). Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luiza Fontenele (1950-1965). *Cadernos de História da Educação*, (17), 343. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43290>
- Fialho, L. M. F., y Queiroz, Z. F. (2018). Maria Neli Sobreira: história e memória da educação em Juazeiro do Norte. *Educar em Revista*, (34), 67-84. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000400067&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000400067&lng=pt&nrm=iso)
- Fialho, L. M. F., y Sa, E. C. V. (2018). Educadora Henriqueta Galeno: a biografia de uma literata e feminista (1887- 1964). *Revista História da Educação* (22), 169-188. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/75182>
- Florêncio, L. R. S., Fialho, L. M. F., y Almeida, N. R. O. (2017). Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *Holos*, (5) 303-312. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>

Fonseca, A. D., Colares, A. A., y Costa C. A. (2019). Educação infantil: história, formação e desafios. *Educação & Formação*, 4(12), 82-103. Recuperado de <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>

Foucault, M. (1998). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Brasil: Afiliada.

Genú, M. (2018). A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. *Educação & Formação*, 3(9), 55-70. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856>

Lara, A. M. (2020). Políticas de redução da desigualdade sociocultural. *Educação & Formação*, 3(1),140-153. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/118>

Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas, Brasil: Unicamp.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, Lei nº 9.394, (20 de dezembro de 1996).

Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, Lei nº 10.639, (9 de Janeiro de 2003). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, Lei nº 11.645, (10 Março de 2008). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm) .

Lima, A., y Azevedo, M. L. (2020). Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. *Educação & Formação*, (4) 12. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126>

Machado, C. J. S. (2005). *A dimensão da Palavra: práticas de escrita de mulheres*. João Pessoa, Brasil: UFPB.

Marques, J. (2017). Além da história, a tradição oral: considerações sobre o ensino de história da África na educação básica. *Educação & Formação*, 2(5), 164-182. doi: 10.25053/edufor.v2i5.1929.

Meihy, J. C. S. B., y Holanda, F. (2007). *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Mendes, M. C. F., Fialho, L. M. F., y Machado, C. J. S. (2019). Argentina Pereira Gomes: disseminação de -inovações- didáticas na educação primária na década de 1930. *Revista Diálogo Educacional*, (19), 527-550. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24959/23519>

Mororó, L. (2017). A influência da formação continuada na prática docente. *Educação & Formação*, 4(2), 36-51. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>

- Perrot, M. (2008). *Minha História das Mulheres*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Pinto, C. R. J. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo, Brasil: Fundação Perseu Abramo.
- Santos, A. (2017). A racionalidade coletiva como paradigma organizativo do MST. *Educação & Formação*, 2(5), 111-130. Recuperado de <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i5.2034>
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Soares, M. B. (2019). Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Formação*, 5(13), 151-171. Recuperado de <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271>
- Suescún, M. (2020). Políticas públicas educativas en el contexto social colombiano de la década de los 70 del siglo XX. *Educação & Formação*. 1(1), 65-87. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/92>
- Therrien, J., Azevedo, M. R., y Lacerda, C. A (2017). Racionalidade pedagógica nos processos de mediação à produção de sentidos e de aprendizagem aos saberes. *Educação & Formação*, (2), 186-199. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/166>
- Thompson, P. (1992). *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Torres, J. M. (2017). Exclusión social y educación superior: la respuesta pedagógica. *Educação & Formação*, 6(2) 03-16. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/157>

Vasconcelos, J. G., Fialho, L., y Lopes, T. M. (2018). Educação e liberdade em Rousseau. *Educação & Formação*, 8(3), 210-223. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>

Vidal, L. (2000). *Grafismo indígena: estudos de Antropologia Estética*. São Paulo, Brasil: Studio Nobel: Fapesp.

#### **Fontes Orais:**

Mendonça, I. dos S. (2018). **Iolanda dos Santos Mendonça**. Depoimento [12/07/2018]. Entrevistadora: Márcia Cristiane Ferreira Mendes. João Pessoa.