

INTELECTUALIDADE FEMININA INSTITUCIONALIZADA: *DOCÊNCIA, GÊNERO E HEGEMONIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*¹

INSTITUTIONALIZED FEMALE INTELLECTUALITY: TEACHING, GENDER, AND HEGEMONY IN THE HISTORY OF EDUCATION

INTELECTUALIDAD FEMENINA INSTITUCIONALIZADA: DOCENCIA, GÉNERO Y HEGEMONÍA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Adriane Barbosa de Almeida², <https://orcid.org/0009-0000-4476-0990>

Livia Sousa da Silva³, <https://orcid.org/0000-0002-1652-1041>

Clarice Nascimento de Melo⁴, <https://orcid.org/0000-0001-7287-5648>

Resumo:

Este artigo analisa a docência feminina como forma de intelectualidade institucionalizada na História da Educação. Partindo do diálogo com o conceito de intelectual orgânico, formulado por Antonio Gramsci, e articulando-o à categoria “gênero”, conforme problematizada por Joan Scott, sustenta-se que a atuação das mulheres no interior das instituições escolares constituiu elemento estrutural na produção de hegemonia e na direção cultural. A partir de revisão bibliográfica e análise histórico-documental, argumenta-se que a feminização do magistério não deve ser compreendida apenas como fenômeno demográfico ou laboral, mas também como processo que possibilitou a emergência de formas específicas de produção cultural exercidas cotidianamente no espaço escolar. Contudo, critérios historicamente masculinizados de reconhecimento intelectual contribuíram para a invisibilização dessas práticas na historiografia educacional. Ao propor a categoria “intelectualidade docente feminina institucional”, o estudo desloca o foco da excepcionalidade individual para a dimensão estrutural da atuação feminina na escola e oferece nova chave interpretativa para a compreensão das relações entre gênero, poder e cultura na História da Educação.

Palavras-chave: História da Educação; intelectualidade feminina; história das mulheres; gênero; hegemonia.

Abstract:

This article analyzes female teaching as a form of institutionalized intellectuality in the History of Education. Drawing on the concept of the organic intellectual, formulated by Antonio Gramsci, and articulating it with the category of “gender,” as theorized by Joan Scott, it argues that women’s work within educational institutions constituted a structural element in the production of hegemony and cultural leadership. Based on a literature review and historical-documentary analysis, the study contends that the feminization of teaching should not be understood merely

¹ Este estudo é um recorte da dissertação da primeira autora (Almeida, 2025).

² Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil; adrianebalmeida@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil; liviasilva@ufpa.br.

⁴ Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil; claricemelo054@gmail.com.

as a demographic or labor-related phenomenon, but also as a process that enabled the emergence of specific forms of cultural production exercised daily within the school environment. However, historically masculinized criteria of intellectual recognition contributed to the invisibilization of these practices in educational historiography. By proposing the category of “institutional female teaching intellectuality,” the study shifts the focus from individual exceptionalism to the structural dimension of women’s work in schools and offers a new interpretative framework for understanding the relationships among gender, power, and culture in the History of Education.

Keywords: History of Education; female intellectuality; women’s history; gender; hegemony.

Resumen:

Este artículo analiza la docencia femenina como una forma de intelectualidad institucionalizada en la Historia de la Educación. Partiendo del diálogo con el concepto de intelectual orgánico, formulado por Antonio Gramsci, y articulándolo con la categoría de “género”, problematizada por Joan Scott, se sostiene que la actuación de las mujeres dentro de las instituciones escolares constituyó un elemento estructural en la producción de hegemonía y en la dirección cultural. A partir de una revisión bibliográfica y de un análisis histórico-documental, se argumenta que la feminización del magisterio no debe comprenderse únicamente como un fenómeno demográfico o laboral, sino también como un proceso que posibilitó la emergencia de formas específicas de producción cultural ejercidas cotidianamente en el espacio escolar. Sin embargo, criterios históricamente masculinizados de reconocimiento intelectual contribuyeron a la invisibilización de estas prácticas en la historiografía educativa. Al proponer la categoría de “intelectualidad docente femenina institucional”, el estudio desplaza el foco de la excepcionalidad individual hacia la dimensión estructural de la actuación femenina en la escuela y ofrece una nueva clave interpretativa para comprender las relaciones entre género, poder y cultura en la Historia de la Educación.

Palabras clave: Historia de la Educación; intelectualidad femenina; historia de las mujeres; género; hegemonía.

Introdução

A presença feminina na História da Educação costuma ser analisada pela feminização do magistério, com foco quantitativo e institucional, o que obscurece a docência como prática de intelectualidade e direção cultural. Ao privilegiar trajetórias masculinas ligadas à teoria e ao poder, a historiografia reforçou critérios masculinizados de reconhecimento intelectual.

Com base em Gramsci (1982) e no conceito de intelectual orgânico, articulado à categoria de gênero em Scott (1992), o artigo propõe compreender a docência feminina como forma de intelectualidade institucionalizada. Defende-se que a atuação das mulheres nas escolas foi estrutural na produção de hegemonia, apesar de historicamente invisibilizada.

Ao deslocar o foco para a prática cotidiana, argumenta-se que a escola foi espaço de elaboração cultural, onde educadoras exerceram mediação simbólica, organização curricular e formação moral. Assim, trajetórias docentes são entendidas como expressões históricas da intelectualidade feminina e têm sua centralidade política e cultural evidenciada.

Diferentemente de abordagens que limitam a intelectualidade feminina à militância ou à produção escrita, destaca-se a docência como prática intelectual no interior da escola, espaço estratégico de hegemonia. O estudo adota abordagem qualitativa, histórico-interpretativa, articulando pesquisa bibliográfica e documental, e enfatiza o diálogo entre teoria social, fontes e análise crítica das relações de poder e gênero.

No plano teórico, o trabalho apoia-se nas contribuições de Gramsci (1982), especialmente nos conceitos de hegemonia e intelectual orgânico, articulados à historiografia das mulheres e aos estudos de gênero, como os de Scott (1992) e Perrot (1998), que problematizam a invisibilização feminina na construção das narrativas históricas.

No plano empírico, utilizam-se fontes como decretos, legislações, periódicos e registros institucionais para evidenciar a atuação feminina na educação, analisando não só fatos, mas também as condições sociais, culturais e políticas que estruturaram essa presença.

Como recorte de dissertação da primeira autora, a partir da História da Educação, o artigo analisa trajetórias docentes para compreender a atuação feminina como prática intelectual situada, entendendo-as não como biografias isoladas, mas como expressões de processos sociais em que mulheres atuaram como mediadoras culturais, produtoras de conhecimento e agentes na disputa por hegemonia.

A interpretação dos dados foi orientada por uma perspectiva crítica, que considera a escola não só como espaço de produção e reprodução cultural, mas também como território de tensão e possibilidade de transformação. Assim, a análise busca evidenciar de que modo a intelectualidade feminina, ainda que frequentemente silenciada nas narrativas oficiais, participou ativamente da constituição da História da Educação, tensionando estruturas patriarcais e contribuindo para a ampliação do acesso ao conhecimento e à formação escolar.

Sustenta-se aqui que a intelectualidade feminina na História da Educação não foi periférica nem suplementar, mas estrutural à produção de hegemonia no interior das instituições escolares. Ao analisar a docência feminina como forma de intelectualidade institucionalizada, argumenta-se que a escola constituiu um espaço privilegiado de direção

cultural exercida por mulheres, cuja atuação foi sistematicamente desqualificada pelas narrativas historiográficas ancoradas em critérios masculinizados de reconhecimento intelectual.

Principais conceitos gramscianos

Gramsci, um dos mais influentes pensadores marxistas do século XX, oferece uma análise sobre o modo como a cultura e a educação são utilizadas para a formação da hegemonia das classes dominantes. Por isso, em face do objeto em tela, exploram-se os conceitos de Gramsci tais como: hegemonia, intelectuais orgânicos e aparelhos privados de hegemonia, com um foco especial na educação escolar. Para Gramsci (1982), intelectuais orgânicos são todos aqueles que se dedicam a organizar e difundir ideias com o objetivo de influenciar a sociedade, desempenhando um papel central na construção e manutenção da hegemonia cultural. Ao tomar professoras como intelectuais orgânicas, é possível reconhecer a escola como um aparelho privado de hegemonia, dado seu papel crucial na formação do consenso social.

É substancial que conheçamos e compreendamos a importância dos conceitos de Gramsci para com a educação. Vieira (1993), em *O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação*, discute o modo como os conceitos de Gramsci nas pesquisas educacionais vêm crescendo nos últimos 15 anos e como esses conceitos se entrelaçam a pensadores como Marx, Lênin, Croce e Engels, fundamentais para a compreensão das produções gramscianas. É necessário

[...] asseverar que Gramsci é um autor que permeia a pesquisa educacional dentro de um processo mais amplo de aproximação dos pesquisadores brasileiros com o materialismo histórico. Ainda que Gramsci, pelas características próprias da sua produção, represente uma expressão particular desse movimento — a ponto de muitos se considerarem gramscianos antes de se considerarem marxistas, ou mesmo, sem nunca se considerarem marxistas (Vieira, 1993, p. 32).

A adoção do pensamento gramsciano, em alguns casos, parece estar desconectada de uma compreensão mais ampla do marxismo, o que pode ser sintomático de um campo acadêmico que, por vezes, instrumentaliza conceitos gramscianos, como “hegemonia” ou “intelectuais orgânicos”, sem necessariamente situá-los no conjunto mais amplo da teoria marxista. Desse modo, essa abordagem fragmentada pode gerar leituras que, embora ricas em

alguns aspectos, percam de vista a dimensão estrutural do materialismo histórico, central para a compreensão crítica das relações entre educação e sociedade.

O conceito de intelectual em Gramsci está profundamente relacionado com sua análise das estruturas de poder e das funções sociais na sociedade. Para ele, todos os seres humanos são, em certo sentido, intelectuais, pois todos têm capacidade de raciocinar e influenciar seu entorno – “[...] Gramsci destaca que todas as camadas sociais possuem seus intelectuais, uns sendo profissionais, outros inclusos nesta categoria apenas por participarem de determinada visão de mundo” (Mari, 2011, p. 2). Nesse sentido, ele distingue aqueles que exercem uma função de intelectual orgânico, ou seja, aqueles que estão diretamente ligados a uma classe social e desempenham o papel de organizadores e articuladores das ideias e das práticas que mantêm ou desafiam o estado das coisas.

A distinção entre intelectuais e não intelectuais está relacionada à função social que a categoria profissional dos intelectuais desempenha, ou seja, se eles estão mais envolvidos na elaboração intelectual ou no esforço muscular-nervoso. Não existe um estado de “não intelectualidade” absoluto, uma vez que toda atividade humana envolve algum grau de intervenção intelectual. Portanto, todos os seres humanos, fora de suas profissões, exercem alguma atividade intelectual e contribuem para a formação e modificação de concepções do mundo e para a promoção de novas maneiras de pensar (Gramsci, 1982).

Nesse sentido, interpretam-se os conceitos de Gramsci para compreender a evolução dos seres humanos até que se tornem intelectuais; nesse caso, especificamente, intelectuais orgânicos. Gramsci (1982) argumenta que cada grupo social, surgido a partir de uma função essencial na produção econômica, naturalmente desenvolve organicamente uma ou mais camadas de intelectuais que desempenham um papel crucial na promoção de uma identidade coesa e na consciência de sua função, abrangendo não apenas o âmbito econômico, mas também o social e o político.

A partir de Gramsci (1982), a educação pode ser entendida como dimensão cultural da sociedade, vinculada a uma “filosofia da práxis”, que articula ética, política e prática. Essa perspectiva busca conferir dignidade aos sujeitos, capacitando-os para a liderança e a resistência a ideologias autoritárias, constituindo-se base político-pedagógica na luta por uma sociedade democrática e na formação contínua de trabalhadores e educadores.

Esse fenômeno reflete um dilema nas pesquisas educacionais: como incorporar autores

clássicos sem diluir sua potência crítica? A apropriação em Gramsci demanda situar seus conceitos no contexto do materialismo histórico, garantindo que sua análise da educação contribua não apenas para interpretações, mas também para um projeto emancipador que articule teoria e prática, com vistas à transformação social.

Gramsci era crítico de ideias que tratavam a história de forma muito rígida ou simplista, era crítico em relação ao “racionalismo abstrato”. O historicismo de Gramsci “significa um esforço do pensador italiano de crítica às vertentes do racionalismo abstrato que, na sua época, apresentavam-se na prevalente visão economicista dos marxistas e, também, na obra do filósofo italiano Benedetto Croce” (Vieira, 1993, p. 34).

Dois grupos interpretavam as ideias de Gramsci. De um lado, acreditava-se que as concepções gramscianas estariam ligadas ao marxismo; do outro lado, acreditava-se que as ideias eram mais próximas da tradição filosófica idealista italiana, ligada a Croce. Muitas discussões filosóficas giram em torno de um conflito entre idealismo (que valoriza ideias e a subjetividade) e materialismo (que foca nas condições materiais e objetivas da vida).

Vieira (1993, p. 35) ainda aponta que

Gramsci, no intento de analisar a assimilação do marxismo na Itália, afirmava que a interlocução com o materialismo histórico ocorreu pela iniciativa de dois grupos distintos de intelectuais: os intelectuais puros, expressão gramsciana para denominar a escola idealista italiana, e os intelectuais ligados às tarefas de organização do movimento socialista na península.

Gramsci aponta para uma falta de conexão entre a teoria e a prática, pois enquanto os idealistas eram distantes das lutas concretas, os intelectuais socialistas, muitas vezes, tinham dificuldades em construir uma base teórica robusta para suas ações. O autor tenta justamente superar o dilema que era integrar a reflexão filosófica profunda com a ação prática necessária para transformar a realidade, propondo uma forma de intelectual orgânico que conseguisse unificar esses dois papéis.

A contribuição de Gramsci (1982) reside na percepção de que a transformação da sociedade e a construção de uma consciência coletiva estão intrinsecamente ligadas aos intelectuais orgânicos que emergem em diferentes contextos sociais, e destaca-se a relevância de suas ideias para a análise histórica e sociopolítica, uma vez que ilumina os processos subjacentes à formação e transformação das sociedades ao longo do tempo.

Nesse contexto, analisar a atuação dos intelectuais orgânicos em diferentes espaços é essencial para compreender a construção da hegemonia. A escola para Gramsci (1982) evidencia-se como campo estratégico que ultrapassa a função pedagógica e é espaço de transmissão e consolidação de ideias, valores e práticas ligados a interesses de classe, articulando as dimensões cultural e política da sociedade.

“O estudo da escola em Gramsci não está separado do conjunto de seu pensamento. A escola era entendida como um ‘aparelho privado de hegemonia’” (Mari, 2011, p. 6), isto é, uma instituição localizada no âmbito da sociedade civil, onde se constroem consensos e se disseminam valores que sustentam a hegemonia da classe dominante. Essa perspectiva é central nesta pesquisa, na medida em que se analisa a atuação de uma professora como agente no campo educacional. Diferentemente das instituições da sociedade política, baseadas na coerção, os aparelhos privados de hegemonia, como a escola, atuam pela persuasão, naturalizando visões que favorecem a classe dominante. Assim, a escola não só perpetua a hegemonia, mas também pode ser espaço de resistência e transformação, conforme a atuação de intelectuais orgânicos que promovam uma contra-hegemonia e questionem valores dominantes.

A educação ao longo da história tem um papel crucial na formação dos cidadãos. A prática pedagógica desenvolvida nas escolas surge da interação entre o âmbito subjetivo e o contexto objetivo em um momento histórico específico. Assim, pode-se dizer que o ambiente escolar é estabelecido pelos indivíduos que fazem parte da escola, considerados protagonistas da ação cultural (Gramsci, 2001).

No interior dos aparelhos privados de hegemonia, atuam sujeitos que, ao se engajarem na defesa e promoção de causas específicas, desempenham o papel de intelectuais orgânicos, conforme a teoria de Gramsci. Esses indivíduos não apenas difundem ideias, mas também articulam práticas e discursos que visam ampliar e consolidar uma visão de mundo alinhada aos interesses do grupo social que representam. Sua atuação é fundamental para a construção do consenso necessário à manutenção ou contestação da hegemonia e eles se destacam como agentes estratégicos na luta ideológica dentro da sociedade civil. Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 15) pondera que

todo o grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Os intelectuais orgânicos desempenham um papel crucial na formação e consolidação de um grupo social, pois eles não são apenas indivíduos isolados, mas camadas que surgem organicamente dentro do próprio grupo, contribuindo para a compreensão de sua função no mundo da produção econômica. No entanto, os intelectuais não se limitam apenas ao âmbito econômico, mas estendem suas influências para as esferas social, educacional, política e cultural e ajudam o grupo a desenvolver uma consciência unificada de sua identidade e propósito.

Quando mulheres assumem o papel de intelectuais orgânicas, transformam e ampliam essa categoria ao incorporar as especificidades de sua condição. No campo educacional, fortalecem e ressignificam espaços de formação e conscientização, ao inserir as questões de gênero como dimensões centrais na disputa por hegemonia, seja dominante, seja subalterna. Ao abordarem temas que vão além das contradições econômicas, ampliam a práxis intelectual com debates sobre desigualdade de gênero, poder e autonomia feminina. Assim, evidenciam o campo educacional como espaço privilegiado para articular uma contra-hegemonia sensível às demandas das mulheres ou para reformar a hegemonia dominante, incorporando o debate de gênero. No entanto, é preciso considerar que,

[...] ao pensarmos em intelectuais, há uma recorrência quase “natural”, mas historicamente construída de olharmos para os homens, ignorando muitas vezes, as mulheres nesse quadro, ou até mesmo negando a sua atuação política, e influência no sistema educacional e na sociedade, como intelectuais. Mas ainda: como intelectuais orgânicas (Tizott; Mesquida, 2023, p. 02).

Tizott e Mesquida (2023) destacam que a concepção tradicional de intelectualidade foi historicamente moldada por uma visão androcêntrica, que privilegia os homens e silencia a contribuição das mulheres. Essa exclusão revela não só a falta de valorização da diversidade, mas também o apagamento das mulheres como sujeitos políticos e transformadores no sistema educacional e na sociedade. Ao reconhecê-las como intelectuais orgânicas, os autores ampliam o debate ao evidenciar que elas não apenas participam da construção ou contestação da hegemonia, mas também introduzem perspectivas próprias de suas vivências nos espaços formativos. Essa abordagem questiona estruturas excludentes e propõe uma releitura que posiciona as mulheres como agentes centrais na disputa hegemônica, especialmente no campo educacional, onde atuam na mediação cultural e na formação de consciências sociais.

Diante disso, a perspectiva de cultura em Gramsci torna-se fundamental para a compreensão das dinâmicas de poder e hegemonia. Gramsci (*apud* Schlesener, 2007, p. 47) apresenta sua compreensão sobre cultura como:

[...] exercício de pensamento, aquisição de ideias gerais, hábito de conectar causas e efeito. Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente. Portanto, oscilam, dispersam-se, abrandam-se ou se tornam violentos, intolerantes, briguentos, ao sabor dos acasos e das contingências. Para que se entenda melhor, tenho um conceito socrático de cultura: creio que seja um pensar bem, qualquer coisa que se pense e, portanto, executar bem, qualquer coisa que se faça.

Por isso, sob uma perspectiva gramsciana, a cultura é o espaço onde se trava a luta pela hegemonia, entendida como a capacidade de um grupo social de exercer direção intelectual e moral sobre a sociedade. Não se limita a refletir as relações de poder existentes, mas é essencial para a construção de consensos que legitimam essas relações e naturalizam determinadas concepções de mundo. A cultura conecta pensamento e ação e permite que ideologias se tornem orgânicas, ou seja, internalizadas pelos indivíduos e grupos sociais de forma a orientar práticas cotidianas e políticas.

Nesse contexto, a dimensão pedagógica da cultura torna-se inseparável da política e é um meio estratégico para a formação de consciências. A educação, longe de ser neutra, desempenha um papel central na disputa hegemônica, seja como instrumento para reproduzir a ordem dominante, seja como alicerce para a construção de perspectivas contra-hegemônicas. Assim, a cultura apresenta-se como um campo dinâmico de luta, tanto para consolidar projetos de poder quanto para articular resistências e alternativas capazes de transformar a sociedade. Nesse sentido, Gramsci (1982, p. 119) destaca:

[...] deve-se levar em consideração a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio.

A dinâmica social mostra o modo como práticas e interesses comuns formam grupos que ultrapassam o indivíduo e promovem valores coletivos. Na escolarização, destaca-se o Círculo de

Pais e Professores da Escola Estadual José Veríssimo (1933), em Belém do Pará, prática escolanovista que buscava integrar família e escola. Por meio de atividades, vinculava os indivíduos a um sentido coletivo de missão e progresso, envolvendo as famílias na formação de hábitos alinhados à normalidade, à higiene e à moralidade. Como dispositivo estatal, visava fortalecer a participação familiar e sua integração à comunidade educativa. No campo intelectual, formam-se também círculos de cultura, instituições pós-escolares que acompanham avanços de áreas do saber (Gramsci, 1982), funcionam como espaços de socialização e troca de conhecimentos e ampliam o papel da educação na transformação social.

Desse modo, a cultura pode ser compreendida como um espaço de aprendizado e interpretação múltiplo, em que diferentes formas de compreender o mundo coexistem e se confrontam. Contudo, historicamente, grupos sociais hegemônicos têm buscado impor suas perspectivas como universais, apresentando sua visão de mundo como a única legítima e válida. Esse processo, conforme aponta Schlesener (2007), resulta na apropriação e mistificação da cultura pelo pensamento dominante e oculta sua natureza plural e contraditória. Assim, o controle cultural torna-se um instrumento de poder, condicionado pelo embate entre projetos de sociedade distintos, em que as formas hegemônicas buscam naturalizar e perpetuar sua supremacia, em detrimento das demais expressões culturais.

Analisar a atuação de mulheres intelectuais na perspectiva de Gramsci (1982) permite compreender a cultura como espaço de disputa e transformação social. Essa abordagem exige uma leitura crítica que integre a dimensão pedagógica à construção de uma nova hegemonia, entendendo a educação não apenas como transmissão de saberes, mas também como prática cultural que forma sujeitos e transforma relações de poder.

Nesse contexto, a docência pode ser vista como exercício hegemônico, no qual professores medeiam não só conteúdos, mas também valores, normas e visões de mundo. Esse papel ultrapassa o âmbito pedagógico ao envolver a formação cultural e ética dos estudantes, contribuindo para a construção de uma hegemonia cultural. Assim, a sala de aula não é neutra, mas um espaço de disputas ideológicas, onde a educação pode reproduzir ou questionar estruturas de poder, reforçando a importância de uma pedagogia crítica voltada à transformação social.

Gramsci (1982) concebia a hegemonia como um processo ideológico que se transfere de uma classe dirigente para uma classe subalterna, de modo a permitir que os governados se tornem, em certos contextos, governantes. Esse conceito ultrapassa o campo da educação,

abrange as esferas política, cultural e econômica e se relaciona com a dinâmica pedagógica entre os intelectuais e as classes populares. A educação, nesse sentido, não é apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas também um campo estratégico que pode, por meio de práticas discursivas e culturais, contribuir para a transformação das relações sociais e de poder.

Os conceitos de Gramsci oferecem uma chave analítica para compreender dinâmicas culturais e educacionais. A hegemonia, os intelectuais orgânicos e os aparelhos privados de hegemonia evidenciam o papel da educação na manutenção ou transformação das estruturas de poder. A escola, como espaço de disputa ideológica, não apenas reproduz valores dominantes, mas também abriga o confronto entre diferentes concepções de mundo.

Essa abordagem crítica exige ir além de leituras simplificadas e reconhecer a complexidade das relações pedagógicas, a formação de intelectuais orgânicos, a autonomia pedagógica e o papel da cultura, sem romantizar a educação. Assim, é possível pensar uma educação que, além de reafirmar o *status quo*, contribua para refletir sobre desigualdades sociais e transformar relações de poder, considerando seus contextos históricos.

Trajetória educacional das mulheres: a persistente jornada de conquistas ao longo dos séculos

Percorrendo o panorama dos desafios que as mulheres enfrentaram na História da Educação do Brasil, pode-se perceber que esse itinerário é marcado por um progresso gradual, que reflete as transformações sociais e culturais e a luta por direitos. Dito isso, “a emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise” (Scott, 1992, p. 65).

Durante o período colonial e parte do Império, a educação formal era restrita principalmente aos homens, enquanto às mulheres eram ensinadas habilidades domésticas, vistas como adequadas ao seu papel na sociedade; somente as filhas de famílias da elite tinham acesso limitado à educação, geralmente oferecida em conventos ou por tutores privados, focada em religião e moralidade (Ribeiro, 2004).

Assim, o cenário começou a mudar lentamente no final do século XIX, quando os movimentos feministas emergentes e as ideias liberais ganharam força. Com a Proclamação da

República em 1889, há um impulso para a expansão da educação pública, “[...] o magistério se torna uma ocupação majoritariamente feminina entre finais do século XIX e início do século XX [...]” (Faria Filho *et al.*, 2005, p. 55). Também nesse período foram criadas as escolas normais, que formavam professoras, um passo significativo para a inclusão feminina na educação formal, pois permitiu que as mulheres desempenhassem um papel ativo na formação educacional. Louro (2004, p. 375) ressalta:

[...] ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens.

Na história, o ensino foi visto como uma extensão das responsabilidades femininas relacionadas ao cuidado e à educação dos filhos. Desse modo, a profissão de professor, especialmente no ensino primário, foi se feminilizando ao longo do tempo; o magistério tornou-se uma das poucas profissões socialmente aceitas para mulheres no século XIX e no início do XX, o que também explica a predominância feminina nas escolas normais, que passaram “a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário [...]” (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

A predominância de mulheres nas escolas normais também expõe a divisão de gênero do trabalho, um assunto discutido na sociologia e na História da Educação. O magistério, especialmente no nível primário, passou a ser visto como uma profissão de “cuidado”, uma característica associada às habilidades e qualidades femininas, como paciência, sensibilidade e dedicação. Esse processo de feminilização do ensino refletiu, em parte, as expectativas de que as mulheres desempenhassem papéis de cuidadoras na sociedade, estendendo essa função para além do ambiente doméstico e incorporando-a ao espaço escolar. Louro (1989, p. 35) destaca:

Assim constrói-se a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral? Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa etc.

As mulheres foram inicialmente inseridas no magistério pela ideia de cuidado, ao associar a docência a habilidades maternas e à transmissão de valores morais. Questiona-se, porém, se educar precisa ser visto como extensão da maternidade. A trajetória feminina foi marcada por dificuldades, ainda presentes, mas também por avanços que hoje permitem às mulheres expressarem e problematizarem sua própria história. Como diz Perrot (1998, p. 93), “[...] as mulheres desempenharam seu papel, ora individualmente, na obscuridade de gestos desconhecidos, de vidas anônimas; ora coletivamente, através de irrupções espontâneas – revoltas de subsistência, greves... – ou de ações mais organizadas [...]”. Dessa forma, ao longo da história, as mulheres desafiaram normas e estruturas opressivas, conquistando direitos e espaços antes inimagináveis.

Nesse sentido, um debate fundamental é estabelecido por Castanha (2015) em “O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas”, ao repensar a trajetória do magistério feminino. Além de revelar aspectos históricos da coeducação, o autor evidencia que “até 1870 as experiências praticamente não existiram na rede pública, mas depois de então se tornaram mais constantes, apesar de apresentarem várias restrições no seu caráter prático devido ao alto grau de moralidade e religiosidade presentes na sociedade” (Castanha, 2015, p. 200). O estudo mostra que a inserção das mulheres na docência não resultou, inicialmente, da igualdade de direitos, mas de interesses econômicos e políticos. A adoção de escolas mistas reduzia custos, e a presença feminina no ensino primário foi incentivada como solução prática, baseada em habilidades socialmente atribuídas às mulheres no cuidado com crianças.

Para Castanha (2015), a feminização do magistério é um fenômeno complexo, resultante de transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX. Se, a princípio, a educação formal era predominantemente masculina, refletindo uma sociedade patriarcal que relegava as mulheres ao espaço doméstico, diversos fatores contribuíram para o desinteresse progressivo dos homens pelo magistério e a consequente ampliação da presença feminina na docência.

A feminização do magistério não resultou apenas da entrada das mulheres, mas também da saída dos homens, impulsionada sobretudo pela baixa remuneração. Com a Revolução Industrial, setores como comércio e indústria, além de profissões como medicina, engenharia e direito, tornaram-se mais atrativos e valorizados para os homens, reforçando a associação da docência ao universo feminino.

A ideia de que mulheres aceitariam salários baixos por não serem provedoras revela a lógica patriarcal da época, que naturalizou a desigualdade salarial e a desvalorização do trabalho feminino. No entanto, essa visão ignora que muitas dependiam do magistério como única renda. O argumento de “complemento” invisibilizou professoras que sustentavam suas famílias, permitindo que o sistema educacional se beneficiasse de sua sub-remuneração com base em justificativas culturais.

Ao contratar mulheres por baixos salários, o Estado e as instituições educativas reforçaram a precarização do trabalho docente, gerando efeitos duradouros e consolidando a ideia do magistério, sobretudo nas séries iniciais, como profissão “menor” e associada ao feminino e ao instinto maternal.

A presença feminina na educação primária reforçou estereótipos de cuidado e maternidade e, embora tenha ampliado sua participação no mercado de trabalho, também perpetuou desigualdades, ao restringi-las a um campo de menor prestígio e remuneração, enquanto cargos de maior poder e *status* permaneceram majoritariamente masculinos.

A inclusão das mulheres na sociedade resulta de uma longa luta por direitos como trabalho e educação. Historicamente limitadas ao espaço doméstico por barreiras sociais, culturais e legais, passaram a reivindicar igualdade de oportunidades a partir do século XIX, com a emergência dos movimentos feministas. A partir desses movimentos, foram à luta pelo direito ao voto, à educação formal e à inserção no mercado de trabalho, “[...] é a história de uma força de trabalho feminina que, diante das tentativas de reestruturação de seu trabalho, lutou consciente e inconscientemente [...]” (Apple, 1988, p. 22).

Uma questão que atravessa o século XX e persiste até os dias atuais é a disparidade educacional entre mulheres de diferentes classes sociais. Enquanto as de classes altas tiveram maior acesso a escolas privadas de qualidade, as de classes populares enfrentaram e ainda enfrentam barreiras como escolas precárias, desvalorização docente, falta de transporte e necessidade de abandonar os estudos para trabalhar.

Desse modo, a feminização da pobreza reforçou desigualdades educacionais, sobretudo em que meninas eram pressionadas ao casamento precoce ou desencorajadas a estudar. Essas condições atravessam o tempo e revelam a permanência de estruturas sociais e culturais que limitam as oportunidades educacionais das mulheres em contextos vulneráveis.

A continuidade desse cenário ressalta a importância de políticas públicas que enfrentem essas desigualdades históricas e promovam acesso universal e equitativo à educação de qualidade, elemento fundamental para a quebra dos ciclos de pobreza e para a emancipação das mulheres em todas as classes sociais. Por isso, o movimento feminista tornou-se tão importante para as mulheres. Em “História das Mulheres” de Scott (1992, p. 65), pode-se compreender que

[...] a história deste campo não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história. Embora a história das mulheres esteja certamente associada à emergência do feminismo, este não desapareceu, seja como uma presença na academia ou na sociedade em geral, ainda que os termos de sua organização e de sua existência tenham mudado.

É necessário considerar a posição variável das mulheres na história, observando as mudanças em seus papéis e *status* em diferentes contextos. O movimento feminista conecta essa trajetória às lutas por direitos, trazendo novas perspectivas e influenciando a historiografia com abordagens e metodologias renovadas.

As reivindicações feministas resultaram em avanços legais e sociais que ampliaram a participação das mulheres em diversas áreas, inclusive em profissões e posições de liderança antes restritas aos homens. Apesar disso, persistem desafios como desigualdade salarial, conciliação entre trabalho e vida familiar e baixa representação política.

Entre as conquistas, destacam-se acesso ampliado à educação, com níveis de escolarização muitas vezes equivalentes ou superiores aos dos homens; maior presença em cargos educacionais; e inclusão na produção acadêmica. Assim, o movimento feminista não só garantiu direitos, mas também fortaleceu o protagonismo feminino na construção de um sistema educacional mais inclusivo, evidenciando a relação entre educação e emancipação.

Intelectualidade feminina e a história das mulheres na educação

No âmbito da história das mulheres na educação, estabelece-se uma interface com a História Intelectual, campo que investiga a gênese, circulação e influência das ideias, conceitos e modos de pensar ao longo do tempo. Mais do que um estudo restrito a grandes pensadores ou textos clássicos, a História Intelectual examina as condições sociais, políticas, culturais e materiais

que moldam a produção e a recepção das ideias. Ao transcender análises isoladas de obras, essa abordagem incorpora diálogos com outros campos, como a História Social e Cultural, para compreender o modo como o pensamento humano se articula com o contexto histórico em que está inserido. Campos (2010, p. 138-139) caracteriza que

[...] a história intelectual da educação pode ser compreendida dentro do domínio e da abordagem da história da educação. Os diferentes aspectos analíticos da história cultural não estão dissociados, pois é necessário superar as análises internalistas (história da filosofia) e as análises externalistas (história cultural). Nesse sentido, a história intelectual constitui-se na medida em que produz sua escrita considerando a dimensão histórica (contexto) e a dimensão teórica (idéias[sic]).

A interface entre História Intelectual e História da Educação é fundamental para compreender a trajetória de mulheres intelectuais. A primeira analisa ideias como produtos históricos ligados aos seus contextos, considerando fundamentos, aplicações e condições de difusão.

Já a História da Educação investiga a maneira como as questões educacionais são moldadas por contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, evidenciando relações de poder, avanços e continuidades (Fonseca, 2014). Ao articular esses campos, é possível identificar os desafios, as desigualdades e as estratégias das mulheres na educação, contribuindo para uma compreensão mais ampla do pensamento educacional. Sobre a contemporaneidade da História da Educação, sua pluralidade de abordagens e a valorização de diferentes dimensões no estudo do campo, Nóvoa (1996, p. 420) exprime que,

[...] nos dias de hoje, há uma diversificação de perspectivas na forma de ensinar a História da Educação e de justificar a sua inclusão nos programas do ensino superior e universitário: por um lado, há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares e do papel dos diferentes actores educativos e da sua experiência; por outro lado, há uma tendência para retomar práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; finalmente, há um regresso às origens da História da Educação através de uma revalorização das abordagens comparadas.

A diversificação de abordagens é um avanço teórico-metodológico, mas deve preservar o caráter crítico da História da Educação diante das desigualdades. O retorno a perspectivas intelectuais e culturais, em diálogo com áreas como filosofia e sociologia, busca atualizar o

campo, exigindo cautela para não reproduzir narrativas hegemônicas. Assim, a área pode ultrapassar o plano teórico e contribuir para a transformação social.

A intelectualidade é central na construção da hegemonia cultural e política. Para Gramsci, os “intelectuais orgânicos”, oriundos das classes populares, atuam na transformação social, e a educação é um instrumento de disputa hegemônica e de formação crítica, especialmente para a atuação das mulheres na sociedade.

A educação feminina foi marcada por restrições que limitavam o acesso das mulheres ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual pleno, o que reforçava as relações de poder desiguais. Bloch (1997, p. 89), em *Introdução à História*, revela que o tempo da história é como a “ciência dos homens”; e a história, como o “próprio plasma em que banham os fenômenos [...], o número de segundos, de anos ou de séculos que um corpo radioactivo leva a transformar-se noutros corpos é, para a atomística, um dado fundamental [...]”. Ao longo do tempo, a educação feminina evoluiu de instrumento de controle e reprodução de estereótipos para espaço de emancipação e conscientização política. Sob a perspectiva gramsciana, essa inserção no campo intelectual e educativo pode ser entendida como movimento que desafia hegemonias e cria possibilidades de resistência e transformação social.

Em *Mulheres públicas*, Perrot (1998, p. 108) revela algumas mulheres que se destacaram após os estudos na escola normal e alcançaram logo depois o lugar de intelectuais:

[...] o prestígio das professoras primárias foi considerável entre as moças das classes populares. Mestras da infância, elas foram muitas vezes pedagogas atentas, como a italiana Maria Montessori, as francesas Marie Pape- Carpentier, a primeira mulher a dar uma conferência na Sorbonne, ou Pauline Kergomand, que fundou verdadeiramente a escola maternal. Assim, elas exerciam em público as qualidades maternas das mulheres. Mas foram mais adiante, forneceram ao feminismo uma parte dos seus quadros e de suas tropas e alcançaram a condição de “intelectuais”, qualidade tão raramente reconhecida entre as mulheres. As escolas normais foram as primeiras universidades das mulheres.

A autora reconhece a importância dessas educadoras tanto na formação da infância quanto na luta feminista, mas também revela o modo como a sociedade de sua época restringia o reconhecimento pleno do valor intelectual das mulheres. Percebe-se a tensão entre a valorização dessas mulheres por suas qualidades maternas e a necessidade de superação dessa associação para que pudessem ser vistas como verdadeiras intelectuais em um mundo que ainda resistia a essa ideia.

A relação entre intelectualidade e gênero envolve a análise das barreiras históricas que limitaram a participação feminina na produção do conhecimento. Pensadoras feministas têm enfrentado essas estruturas, ao afirmar a importância da intelectualidade feminina e desconstruir estereótipos, mostrando-a como um campo diverso, enriquecido pelas experiências das mulheres.

Muitas passaram a se reconhecer como intelectuais orgânicas nos movimentos feministas, trazendo suas vivências ao centro do debate, apesar de enfrentarem resistência e desvalorização. Ao atuarem assim, contribuem para a construção de uma contra-hegemonia, questionam normas patriarcais e promovem novas formas de consciência social.

Na educação, exercem papéis como educadoras e líderes, incentivando o pensamento crítico e a equidade de gênero. A escola, nesse sentido, torna-se espaço central de formação de valores, promovendo respeito e igualdade desde as séries iniciais.

Contribuições da intelectualidade feminina para a educação de mulheres

A educação é um instrumento central de transformação social e, para as mulheres, um marco na busca por igualdade e autonomia. Embora o acesso limitado tenha restringido seu desenvolvimento, a educação oferece ferramentas para questionar normas, fortalecer a autoconfiança e adquirir conhecimentos que possibilitam decisões sobre a própria vida. Moura (1982, p. 89), em *A Mulher é uma degenerada*, discorre sobre a ideia de que

[...] o desenvolvimento intelectual da mulher fará que ela revigore ou faça aparecer as qualidades latentes do seu caráter. Não se deixará facilmente espoliar. Sua submissão, docilidade, a resignação passiva, com que se reveste na luta material pela existência, serão substituídas pela energia e independência, uma vez compreendido o valor próprio, equivalente a uma unidade. Saberá que não é objeto de exploração ou de gozo. Reivindicará o direito: a trabalho igual, salário igual.

Ao adquirir conhecimento e desenvolver consciência crítica, a mulher reconhece suas capacidades e rompe com padrões como submissão e resignação, ligados à opressão patriarcal. O desenvolvimento intelectual torna-se, assim, um meio de resistir à exploração em diferentes esferas.

A educação amplia oportunidades de trabalho, renda e autonomia, além de favorecer a participação social e política. Mulheres educadas tendem a se engajar mais em suas comunidades e a ocupar espaços de decisão.

A intelectualidade feminina também cria espaços educacionais alternativos, desafia modelos tradicionais e promove práticas inclusivas voltadas à transformação social. Esses espaços, como redes, projetos e iniciativas comunitárias, ampliam o alcance da educação e respondem a contextos de exclusão.

Ao partir de suas próprias trajetórias, mulheres intelectuais abordam questões de identidade, raça e classe e promovem uma educação que acolhe, transforma e emancipa, consolidando-se como agentes de mudança e propondo uma pedagogia mais sensível e menos hierárquica.

Outra contribuição das mulheres é a produção de conhecimento como educadoras, escritoras e ativistas, as quais dão visibilidade para questões femininas em espaços acadêmicos e culturais. Essa contribuição atua como um motor de mudança social e cultural ao fomentar a produção de conhecimento a partir de uma perspectiva feminina e emancipadora, que forme novas gerações de mulheres conscientes de seus direitos. As intelectuais femininas expandem a capacidade de transformação social, desafiam estereótipos e promovem uma educação que contemple uma diversidade de experiências femininas.

Considerada a primeira feminista do Brasil, Nísia Floresta foi um exemplo de luta pelo direito das mulheres à educação no século XIX e se destacou não apenas por seu ativismo, mas também por ser uma intelectual que articulava ideias progressistas em um contexto marcado pela exclusão das mulheres dos espaços de formação e debate. Suas contribuições transcenderam os limites da docência e da escrita, ao inserir as mulheres na agenda da modernidade e da cidadania. Como enfatizam Jota, Medeiros Neta e Medeiros (2020, p. 3), “foi das primeiras brasileiras a defender abertamente, através de artigos para jornais, livros e lecionando, o direito das mulheres brasileiras a uma educação equiparada à dos homens”.

Souza e Abdala-Mendes (2018) revelam que, no século XX, a feminista e sufragista⁵ Bertha Lutz se destacou por lutar pelos direitos educacionais e profissionais das mulheres. Ela foi deputada e um de seus projetos foi a reformulação dos direitos jurídicos da mulher; entre esses

⁵ Foram as primeiras atividades do feminismo, um movimento que lutava pelos direitos políticos das mulheres, principalmente o direito ao voto (Monteiro; Grubba, 2017).

direitos, estavam a assistência à saúde, os direitos de propriedade, o direito penal e o acesso às carreiras científicas. Segundo Soihet (2000, p. 115), Bertha “se mobilizou para garantir a entrada de elementos do sexo feminino no ensino secundário oficial”.

Nísia Floresta e Bertha Lutz exemplificam a luta pela educação e emancipação feminina no Brasil. Nísia, por meio da escrita e da docência, defendeu a educação igualitária como base da cidadania. Já Bertha ampliou essa pauta ao articular educação, trabalho e direitos jurídicos. Atuou como sufragista e propôs reformas que favoreceram a inserção feminina no ensino e nas áreas científicas.

As lutas de mulheres pensadoras vêm de longa data, quando adotavam estratégias para garantir alguma participação na esfera pública, mesmo diante de restrições que as isolavam e limitavam sua atuação. Mulheres que atuam como educadoras, pesquisadoras, ativistas ou líderes expressam a ideia de intelectuais orgânicas, pois não apenas refletem sobre suas condições, mas também transformam os espaços sociais, políticos e culturais.

Outros exemplos históricos de mulheres intelectuais são Ana Maria Saul e Maria Lacerda de Moura, presentes no texto “Pioneiras da educação no Brasil: mulheres, professoras e intelectuais”, de Machado e Paulo (2020), que revelam a trajetória de luta dessas professoras. Ana Maria Saul, intelectual da Educação Popular e uma das pioneiras da educação freiriana, é “marcada por histórias e memórias, muitas vezes, invisibilizadas. Suas significativas contribuições para repensar a universidade na perspectiva da Educação popular ainda são pouco conhecidas” (Machado; Paulo, 2020, p. 190). No que tange às mulheres, professoras e intelectuais, este trabalho também tem a função de reunir trajetórias que contribuíram ou que ainda contribuem, como é o caso de Saul.

Maria Lacerda de Moura foi uma intelectual, considerada como uma das pioneiras no Brasil a defender a pedagogia feminista. Eggert e Pacheco (2010, p. 206) revelam que “a obra da educação científica racional para ambos os sexos, é o mais perfeito instrumento de liberdade. É a extinção da miséria universal, é o acúmulo de riquezas, é a contribuição para a solidariedade – a moral do futuro”. Assim, a intelectual acreditava em uma concepção emancipatória da educação e enxergava-a como instrumento de libertação.

Maria Antonieta Serra Freire é configurada por Almeida (2025) como uma intelectual orgânica, na medida em que articulava produção intelectual, atuação política e intervenção no espaço público. Professora normalista, exerceu o cargo de Diretora Geral de Educação e Ensino

Público do Estado do Pará, tornando-se a primeira mulher a ocupar uma função pública de direção no estado. Para além da atuação no campo educacional, destacou-se como dramaturga, poetisa e militante no Departamento Paraense pelo Progresso Feminino, entidade vinculada às pautas do movimento sufragista brasileiro e que contava com a participação de Bertha Lutz.

No exercício de suas funções, Serra Freire utilizava seu lugar institucional para dar visibilidade às mulheres na esfera pública. Recorreu à imprensa para legitimar sua atuação, divulgando conquistas como cargos de direção e iniciativas pedagógicas e culturais. Essa prática evidencia não apenas ação administrativa, mas também um projeto político de afirmação feminina nos espaços de poder e produção intelectual no Pará do século XX.

As contribuições dessas intelectuais para a educação e emancipação feminina foram marcadas pela defesa de uma educação igualitária, pela inclusão das mulheres em diferentes níveis de ensino e pela luta por direitos sociais, políticos e jurídicos. Elas desafiaram as estruturas patriarcais de seus tempos, associando a educação ao exercício da cidadania, à liberdade e à transformação social; promoveram reformas que ampliaram o acesso feminino à educação secundária, às carreiras científicas e ao mercado de trabalho; e integraram a perspectiva emancipatória em suas abordagens pedagógicas.

Além da influência mútua entre mulheres que ascendem de alguma forma e alcançam seus objetivos, o poder de influência das mulheres intelectuais para com outras mulheres está em crescimento, uma vez que essas intelectuais promovem um empoderamento coletivo e um mundo no qual elas podem ser o que quiserem. Mulheres bem-educadas têm maior probabilidade de ocupar posições de liderança e lutar por direitos que beneficiam outras mulheres, promovendo mudanças estruturais.

As mulheres intelectuais tornam-se modelo de inspiração, pois, ao verem-nas ocupando espaços de destaque no campo intelectual, jovens meninas são motivadas a acreditar em seu próprio potencial e a buscar caminhos educacionais mais ambiciosos. Ao investir na educação de mulheres, a probabilidade de que elas repliquem esse investimento em suas famílias e comunidades aumenta. Pesquisadores mostram que mulheres educadas priorizam a educação, criando um ciclo positivo, o que acaba gerando a maior presença feminina no mercado de trabalho (Barbosa; Rocha-Coutinho, 2007).

As intelectuais atuam na intersecção entre a teoria e a prática, educam, organizam e conscientizam outras mulheres e setores sociais oprimidos, criando redes de apoio e resistência.

Essa atuação se alinha à visão de Gramsci de que os intelectuais orgânicos não estão separados da vida cotidiana de sua classe, mas profundamente imersos nela, lutando por sua emancipação.

Compreende-se que a história das mulheres na educação se articula ao conceito gramsciano de intelectualidade ao revelar sua luta por se afirmarem como intelectuais orgânicas, capazes de transformar a realidade social e política. Essa trajetória evidencia a força da ação coletiva e da consciência crítica, pois a formação de educadoras e intelectuais não só redefiniu suas vidas, mas também ressignificou a educação como instrumento de mudança, tornando-a um ato de resistência e emancipação coletiva.

Considerações finais

O presente artigo partiu da problematização da invisibilização da atuação feminina na História da Educação no Brasil, especialmente no que se refere ao reconhecimento da docência como prática intelectual. Ao deslocar o foco da excepcionalidade individual para a dimensão estrutural da atuação cotidiana nas instituições escolares, sustentou-se que a docência feminina constituiu forma específica de intelectualidade institucionalizada, fundamental à produção de hegemonia.

A articulação entre o conceito de intelectual orgânico, formulado por Gramsci (1982), e a categoria “gênero”, conforme proposta por Scott (1992), permitiu evidenciar que a atuação das mulheres educadoras não se restringiu à execução de políticas educacionais, mas envolveu processos de mediação cultural, organização curricular e formação moral que participaram ativamente da conformação de projetos societários. A escola, nesse sentido, revelou-se espaço privilegiado de direção cultural, no qual a presença feminina foi estrutural.

Demonstra-se que a desqualificação da docência feminina esteve ligada a critérios masculinizados de reconhecimento intelectual, que privilegiaram a produção teórica e espaços de poder, obscurecendo sua dimensão política. Assim, a feminização do magistério foi reduzida a um fenômeno demográfico, ocultando seu caráter intelectual.

Ao propor a “intelectualidade docente feminina institucional”, amplia-se a análise da História da Educação e questionam-se os próprios critérios de intelectualidade. Reconhece-se que a escola brasileira foi profundamente marcada pela atuação dessas mulheres na organização de saberes e disputas hegemônicas.

Mais que as incluir em narrativas existentes, defende-se uma revisão crítica da historiografia, afirmando a docência feminina como elemento central da produção cultural e da direção moral na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, Adriane Barbosa de. *O legado intelectual de Maria Antonieta Serra Freire: contribuições para a Educação Escolar no Pará (1930-1961)*. 2025. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, 1988.
- BARBOSA, Patrícia Zulato; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. *Psicologia Clínica*, [S. l.], v. 19, p. 163-185, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652007000100012>.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.
- CAMPOS, Névio de. Conceito de intelectual em Gramsci: contribuições para a escrita da história intelectual da educação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 131-149, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v35i1.13141>.
- CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*, [S. l.], v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51341>.
- DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/934>. Acesso em: 10 out. 2024.
- EGGERT, Edla; PACHECO, Joice Oliveira. Maria Lacerda de Moura e a educação libertária para mulheres. In: *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-209.
- FARIA FILHO, Luciano *et al.* A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Anamaria; PASSOS, Mauro (org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica. p.53-87, 2005.
- FONSECA, Thais. Educação na América Portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 60, p. 15-38, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/download/38277/23425>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JOTA, Alcydet Andreza Pereira; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; MEDEIROS, Aliny Dayany Pereira de. Nísia Floresta e a educação feminina no Brasil (Século XIX). *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4579>. Acesso em: 5 dez. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. História das mulheres no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto. p. 371-403, 2004.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga; PAULO, Fernanda dos Santos. Pioneiras da Educação no Brasil: mulheres, professoras e intelectuais. *Princípios: Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 27, n. 52, p. 181-197, jan./abr. 2020. Natal: UFRN. DOI: <https://doi.org/10.21680/1983-2109.2020v27n52ID19165>.

MARI, Cezar. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). *Trabalho e Formação Humana: o papel dos intelectuais e da educação*. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 65-84.

MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes às sufragistas. *Direito e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 261-278, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/563>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MOURA, Maria Lacerda de. *A mulher é uma degenerada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, [S. l.], v. 14, p. 417-434, 1996.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: UNESP, 1998.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia, Pragmatismo e Escola Nova no Brasil. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/91>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura*: Gramsci. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2007.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n. 15, p. 97-117, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2024.

SOUZA, Maria Izabel Siciliano de; ABDALA-MENDES, Marta Ferreira. A formação científica e profissional das mulheres no Brasil: a contribuição de Bertha Lutz. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, [S. l.], v. 18, p. 22-46, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2018v18i1p22-46>.

TIZOTT, Suzane; MESQUIDA, Peri. Mulheres (intelectuais) católicas, educação, religião e sociedade. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 18, p. e023tl4007, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023tl4007>.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. *Perspectiva*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 31-51, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10325>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Adriane Barbosa de Almeida. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), Professora de Educação Especial (EAUFPA).

Contribuição de autoria: Organização dos dados, levantamento bibliográfico, análise e interpretação dos dados.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1883722862003709>

Livia Sousa da Silva. Doutora em Ciências Sociais Sociologia (UFPA) com Pós-Doc. em Educação (PPGED/UFPA). Professora Adjunta II no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, Faculdade de Educação. Docente permanente do (PPEB/UFPA).

Contribuição de autoria: Organização dos dados, levantamento bibliográfico, interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6791024103037104>

Clarice Nascimento de Melo. Doutora em Educação (UFRN). Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA). Diretora Adjunta do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB).

Contribuição de autoria: Organização dos dados, levantamento bibliográfico, interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7497279574536104>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O uso de Inteligência Artificial nesta pesquisa limitou-se exclusivamente ao auxílio em revisões gramaticais, ortográficas e de aspectos formais da redação – após as quais o trabalho passou por revisão profissional –, sem interferência no conteúdo científico, nas interpretações, nas análises ou nas conclusões desenvolvidas pelas autoras.

Submetido em: 16.03.26

Aprovado em: 24.05.26

Publicado em: 07.08.26