

# APRISIONAMENTO DISFARÇADO DE REFINAMENTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE “ARTE” PARA MULHERES NO SÉCULO XIX

*Imprisonment disguised as refinement: considerations on teaching  
“art” to women in the XIX century*

Diego Ribeiro Gomes<sup>1</sup>  
Thays Alves Costa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de “arte” para mulheres no século XIX, tendo como princípio as considerações da autora brasileira Ana Mae Barbosa, no que diz respeito à ideia das práticas artísticas como símbolos de refinamento para as mulheres das elites. Nesse breve estudo, pretendemos observar o ensino de “arte” como uma forma de aprisionamento disfarçado de refinamento, já que as práticas artísticas eram vistas quase como obrigatórias para as jovens que pretendiam se casar.

**Palavras-chave:** Arte, Educação, História da Educação, Feminismo.

**Abstract:** *This article aims to reflect on the teaching of “art” to women in the 19th century, based on the considerations of the Brazilian author Ana Mae Barbosa, regarding the idea of artistic practices as symbols of refinement for women from the elites. In this brief study, we intend to observe the teaching of “art” as a form of imprisonment disguised as refinement, since artistic practices were seen as almost obligatory for young women who intended to marry.*

**Keywords:** *Art, Education, History of Education, Feminism.*

1 Mestrando em Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em Artes Visuais (2016) e bacharel em Arquivologia (2011). Pesquisa a relação entre os processos de criação e práticas pedagógicas de professores-artistas.

2 Doutoranda em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes-2020). Mestrado em Artes (2018), na concentração em História, Teoria e Crítica de Arte, pela mesma instituição, com a dissertação Os ideais de Jean Dubuffet para a concepção da Arte Bruta. Licenciatura em Artes Visuais (2015), também pela Ufes, com a monografia Considerações sobre a expressão na Arte Bruta. Desenvolve pesquisa sobre a Arte Bruta e a influência do anarquismo stirneano na produção teórica de Jean Dubuffet. Integra o projeto Vida e obra de Gerd Bornheim: correspondência, recensões e datiloscritos originais sobre Filosofia da Arte e História da Filosofia.

### **Considerações iniciais**

No século XVIII, a educação teve um lugar de destaque. A ideia de uma sociedade racional fez com que houvesse grande investimento na educação, em especial, nos países da Europa. No entanto, no que diz respeito à educação feminina, se consolidava como “uma instrução bastante reduzida, se comparada à preconizada para os meninos, e dirigida para os papéis que as jovens deveriam representar na idade adulta” (ALGRANTI, 1993, p. 240). As mulheres estavam restritas a aprender a leitura, a escrita, as quatro operações e o ensino religioso, além de desenvolver habilidades específicas como atividades domésticas ou “habilidades próprias do gênero”, como considerou Leila Mezan Algranti. Essas ideias limitantes sobre a educação para as mulheres adentrou o século XIX, inclusive no que se refere ao ensino de arte.

O ensino de arte passou por diversas transformações ao longo dos séculos. Obviamente, quando pensamos no assunto, voltamos nosso olhar para a Europa, uma vez que a educação básica e superior brasileira tiveram como uma das principais influências a arte e a educação europeias, assim como sua reprodução. Lembramos dos mestres italianos ou das práticas de ensino nos ateliês, em sua maioria, o ensino de arte estava associado às elites que a consumiam. Se pensarmos na Idade Média e na Idade Moderna, a arte serviu, principalmente, à burguesia e à Igreja Católica. No entanto, os Estados Unidos influenciaram diversos países, apresentando a arte relacionada à indústria, com a ideia de progresso e de avanço tecnológico.

Primeiramente, podemos considerar que não se tratava de um ensino de arte, mas sim do ensino do desenho que, por muito tempo, foi visto apenas como estudo e preparação para uma pintura ou, na arquitetura, como um projeto. O desenho não carregava o status de arte. As vanguardas artísticas europeias trouxeram a valorização do desenho, em especial, com as obras dos surrealistas. Tanto nos ateliês de arte, como

nas escolas do século XIX, o ensino do desenho tinha uma função social. Nos ateliês, o desenho era considerado um estudo, já nos colégios estadunidenses e brasileiros, estava associado à indústria, sendo uma das práticas das aulas de geometria. Obviamente, o ensino do desenho passou por várias transformações e estas considerações dizem respeito ao ensino para os jovens. Para as mulheres, a história foi bem diferente.

O ensino de "arte" para as mulheres se reduzia às práticas artísticas que demonstravam a ideia de cultura e de refinamento das elites. Dessa forma, as jovens das classes altas deveriam aprender a prática do desenho, da pintura e da música. Já as mulheres das camadas populares aprendiam as atividades domésticas. Não que as pertencentes às elites não aprendessem tais ensinamentos, mas o intuito era distinto, consistia na administração do lar e dos funcionários. O conhecimento das práticas artísticas era considerado importante para aquelas que pretendiam se casar. As famílias investiam em sua educação, assim como valorizavam a conduta moral e o ensino religioso. O casamento era considerado como o principal destino para a mulher que se tornaria esposa e mãe.

Este breve estudo tem como objetivo refletir sobre esta questão: o aprisionamento disfarçado de refinamento no ensino de "arte" e que se concretizava com o casamento, uma vez que as mulheres das elites tinham como um dos requisitos de uma educação considerada de qualidade a prática do desenho, da pintura e da música. Desse modo, pretendemos destacar as problemáticas relacionadas ao casamento, além de apresentar questões históricas relevantes no que diz respeito ao ensino de arte brasileiro e as influências europeia e estadunidense. Nessa reflexão, serão utilizadas referências dos seguintes campos de conhecimento: História, História da Arte e História da Educação, sendo consultados autores relevantes que discutiram a temática ou propuseram assuntos relacionados, como Ana Mae Barbosa, Leila Mezan Algranti, Maria Beatriz Nader, Simone de Beauvoir e Sebastião Pimentel Franco, entre outros.

## **A influência europeia e estadunidense no ensino de arte (desenho) brasileiro no século XIX**

No Brasil, o ensino de arte teve como marco a vinda da Missão Francesa, em 1816. O barroco brasileiro já mostrava sua identidade e autenticidade, como uma produção original feita por mestiços, sendo apresentada nas obras de Aleijadinho e de Mestre Ataíde. No entanto, com a vinda da Missão, o movimento foi ignorado para dar espaço à arte francesa. D. João VI tinha como objetivo estabelecer uma cultura baseada nos ideais clássicos e voltada para as classes altas. Em 1826, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), criada no Rio de Janeiro, apresentava o ensino do desenho nos padrões tradicionais e relacionado ao neoclássico. Segundo Ana Mae Barbosa, pretendia-se, com o ensino superior “[...] formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte [...]” (BARBOSA, 2006, p. 16). Já nos primeiros anos da República, o intuito era de preparar a elite para governar o país, o que direcionou os rumos da educação brasileira.

Na época, a metodologia estava voltada à formação clássica e como uma grande reprodução de ideais de beleza greco-romana. Para Barbosa, o neoclássico, no Brasil, foi a arte da burguesia e “[...] a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico [...]” (Idem, p. 20). Temos, como exemplo, a contratação do artista Pallière, que foi responsável pelo ensino do desenho e da pintura aos filhos de D. João VI, posteriormente, aos herdeiros de Dom Pedro I. A autora destaca que a arte se baseava no culto à beleza, sendo que os artistas estrangeiros vindos com a Missão estavam incumbidos do “monopólio da criação”, e restava à aristocracia brasileira a apreciação e a compra dessas obras.

Se pensarmos em termos metodológicos da Academia Imperial de Belas Artes, a cópia de estampas era uma das práticas obrigatórias, assim como dava-se importância ao estudo anatômico, fundamentado na

matemática, como uma herança de Dürer ou de Da Vinci. Do corpo real pouco se via. Os estudos eram idealizados, mesmo que houvesse um modelo vivo “[...] nada tinham com a imagem viva, mas sim com a imaginação [...]” (OLIVEIRA apud BARBOSA, 2006, p. 24), como afirmou Manoel Dias de Oliveira,<sup>3</sup> professor que introduziu o modelo vivo no ensino de arte acadêmico brasileiro.

No que diz respeito ao ensino do desenho da AIBA, apresentavam-se as seguintes características: aulas dedicadas à anatomia e à fisiologia; a relação com a prática de pintura histórica e de paisagem; além da atenção dada à arquitetura e à escultura. No início, a academia teve estudantes de classes altas como seu público-alvo e, em sua maioria, se dedicou ao ensino de homens jovens. Algumas transformações na academia se deram com a direção de Manuel de Araújo Porto Alegre, entre os anos 1854 e 1857, que incluiu no currículo o desenho geométrico na prática da mecânica e o desenho figurado, assim como o estudo da paisagem, de animais e de ornatos.

Os anseios progressistas de Araújo Porto Alegre fizeram com que conquistasse a confiança das classes menos favorecidas, afinal, objetivava fomentar a educação popular através da aplicação da Arte às indústrias (BARBOSA, 2006). Nesse período, a valorização da arte aconteceu devido à relação com a indústria e a reprodução técnica, com as ideias de progresso econômico e tecnológico – como uma busca pelo crescimento da nação brasileira, algo semelhante já acontecia na Europa e nos Estados Unidos. Mas, voltando às ideias propostas na reforma de Araújo Porto Alegre, ele desejava a união entre a cultura de elite e a cultura de massa, que seria possível dentro da AIBA por meio da preparação do artista e do artesão. Foi uma tentativa de deixar o caráter

3 Manoel Dias de Oliveira foi responsável por aulas régias de desenho e figura em 1800. Ele estudou na Itália e, influenciado pelos mestres italianos, idealizou a reprodução dos padrões de beleza clássicos em suas aulas.

elitista da academia e voltar seu olhar para a formação do povo. No entanto, a questão de gênero não adentrou a reforma de Araújo Porto Alegre, mas, sim, as problemáticas sociais relacionadas à divisão de classes.

De acordo com Ana Paula Cavalcanti Simioni, as mulheres tinham acesso ao ensino alternativo de arte através dos ateliês particulares que, “[...] encontravam-se nos pólos opostos do sistema acadêmico, mostrando as posições diversas que configuravam as relações de poder daquele campo” (SIMIONI, 2008, p. 132). Dessa maneira, a AIBA ocupava lugar de prestígio e status influente na arte brasileira, sendo responsável por exposições e pelos salões de arte, além de proporcionar premiações aos estudantes. A academia também ofertava cursos noturnos, que poderiam representar mais uma forma de exclusão feminina, “[...]visto que nesse período a mulher precisava da autorização do pai ou do marido para sair, problematizando ainda mais o fato de que a circulação noturna era realizada por serviçais ou prostitutas” (Idem, p. 139). Segundo a autora, após pesquisar a artista Abigail de Andrade, concluiu que o Liceu foi a primeira instituição pública a proporcionar o acesso à educação de arte para as mulheres, porém ainda não se tratava de uma formação acadêmica de belas artes. No que se refere à ocupação dos cargos de magistério, a autora enfatiza que, somente no final do século, poderia se presenciar mulheres ofertando disciplinas ou “suas habilidades”.

Sobre o ensino nos ateliês, Simioni considera como “uma continuação dos lares”, reafirmando a posição dada à mulher, de modo que reforçava a vontade dos pais e dos maridos. Os ateliês eram lugares em que quase não havia contato entre os sexos, em meio às pessoas que prezavam pelo pudor, representando o oposto do ensino acadêmico que se consolidava como espaço profissional e competitivo. As alunas dos ateliês eram privadas de um ensino igualitário, uma vez que o propósito de receber tal “educação” estava associado à ideia de refinamento, como modo de preparar a “mulher ideal” para o casamento, e esse pensamento estava

presente em outros tipos de ensino, como a educação doméstica.

A educação doméstica se refere aos ensinamentos dados nos lares, como as “primeiras letras” (alfabetização), juntamente com o ensino da religião. As meninas eram alfabetizadas com seus irmãos ou outros membros da família, evidentemente, com finalidades diferentes. Sobre a educação doméstica para as mulheres, um dos objetivos de ensiná-las seria o aprendizado dos sermões para que acompanhassem os cultos católicos, de modo que conduziria a sua subordinação e ao condicionamento de condutas morais. Nessa época, era possível presenciar mulheres lecionando na educação doméstica. Muitas vezes, moravam nas casas de seus contratantes. A metodologia era semelhante à da escola estatal emergente, com o método de ensino individual e atendimento específico a cada aluno.

No que diz respeito à instrução primária, incluíam-se diversos conhecimentos, além da alfabetização e das “contas”, como idiomas, música, conhecimentos matemáticos, física, contabilidade, botânica, história e linguagens artísticas, entre outros. Os jovens eram preparados para administrar os negócios de família ou as fazendas. Eles poderiam ser vistos como responsáveis para guiar o país, afinal, eram homens. Já as mulheres recebiam “[...] conhecimentos específicos a serem aprendidos como bordar, coser, marcar, cortar, dançar, trabalhos de agulha, caia a ouro, prata, matiz e escama de peixe, tricot, filot, flores, obras de fantasia, recortar estofos, veludos e outros trabalhos manuais [...]” (VASCONCELOS, 2005, p. 76), atividades que reafirmavam a instrução feminina como uma preparação para o casamento, principalmente, das mulheres das elites. Isso acontecia em diversas instituições, como os conventos e as casas de recolhimento.

Os conventos e as casas de acolhimento<sup>4</sup> consistiam em uma opção de ensino institucional para as mulheres. Nesses lugares, elas chegavam muito jovens e poderiam se dedicar à uma vocação futura ou optar por uma clausura temporária. Muitas vezes, a escolha era de sua família, cabendo às mulheres seguir o que foi decidido pelos pais e, posteriormente, pelos maridos.

Para Maria Beatriz Nader, nos recolhimentos brasileiros, se almejava proteger a honra, por isso, os maridos, quando viajavam, costumavam enclausurar suas esposas e filhas. As mulheres eram “[...] submetidas à rígida disciplina imposta pelos regentes daquelas casas de clausura” (NADER, 2006, p. 245). Não podemos generalizar esses lugares, já que estamos tratando de diversas regiões do país que carregavam suas particularidades e diferentes modos de funcionamento e de ensino. No que se refere ao ensino, podemos considerar que, nesses lugares, as jovens aprendiam, em especial, a prática da leitura, com intuito do estudo religioso, assim como as atividades domésticas.

Segundo Leila Mezan Algranti, não havia interesse por parte dos monarcas na educação feminina brasileira, pois reafirmaram sua posição a favor do ensino nos conventos. Por outro lado, a Coroa manifestava seu empenho na construção de um lugar específico para a educação das meninas. Como consequência, criou o Recolhimento de Sorocaba. A autora salienta que apenas o Recolhimento das Macaúbas foi transformado em colégio após a Independência, sendo que “[...] as demais instituições permaneceram como casas de religiosas que abrigavam mulheres leigas e educandas e se transformaram em conventos quando surgiram as oportunidades” (ALGRANTI, 1993, p. 254).

<sup>4</sup> Os conventos e recolhimentos consistiam em alternativas de ensino institucional, que foram, “além da instrução doméstica, a única opção educacional para as mulheres da Colônia, até o século XIX” (ALGRANTI, 1993, p. 247). Com a chegada das ordens religiosas voltadas para a educação, surgiram reformas de costumes e de funções, que se consolidaram no final do século XIX e início do XX. Nesse período, houve transformações nessas instituições de reclusão feminina, sendo que algumas continuaram a serem responsáveis pela instrução feminina.



O Brasil passou por um período de grande transformação social na Primeira República, o que se refletiu na educação. Para Sebastião Pimentel Franco, “[...] o projeto propunha uma reforma da educação que ajustasse os homens às novas condições de vida e valores, promovendo uma mudança de mentalidade [...]” (FRANCO, 2006, p. 77), ao mesmo tempo que se buscou moralizar os costumes e idealizava-se a construção de escolas em lugares longínquos.

Se levarmos em consideração o ensino do desenho e a influência estadunidense, a economia e o processo de industrialização se destacavam nesse momento, de modo que a “arte” teve lugar de prestígio, mas encontrava-se numa posição coadjuvante, ao lado da indústria.

Nos colégios e escolas voltados para meninos, o ensino de desenho começava a ter lugar de destaque como forma de preparo para o trabalho. Em resumo, poderíamos mencionar os desenhos de máquinas e de objetos para a indústria. Temos, como exemplo, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva. Barbosa enfatiza a importância do Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva que, após os artigos publicados pelo jornal “O Novo Mundo”, sobre Walter Smith, criou classes noturnas de desenhos voltadas para mulheres (1881). Ainda assim, as mulheres enfrentavam a barreira da moralidade e da falta de liberdade, visto que dependiam da autorização dos pais e dos maridos para transitarem pelas cidades à noite, como recordou Simioni.

O abolicionista André Rebouças já defendia a “[...] necessidade de empregar o desenho como meio de profissionalizar a mulher” (BARBOSA, 2006, p. 40). Naquele momento, percebe-se que tanto os liberais como os positivistas acreditavam que o ensino do desenho apresentava a “educação do caráter e da inteligência” (Idem, p. 41), compreendido como essencial para a preparação do povo brasileiro para o trabalho. No entanto a “[...] corrente positivista, por sua vez, afirmava

que o exercício de qualquer atividade fora do lar acarretaria sérios prejuízos para a família [...] pois a mulher estaria rompendo com uma vocação considerada natural” (FRANCO, 2006, p. 79).

Compreendia-se a maternidade e a responsabilidade pelo bem-estar da família como a função social da mulher, ainda se acreditava que elas deveriam educar seus filhos segundo os ensinamentos bíblicos. Como consequência, o magistério passou a ser visto como uma profissão apropriada para a mulher, uma vez que elas continuariam com as responsabilidades que exerciam em seus lares, assim transferindo o afeto dos filhos para os alunos. O ensino de arte passou por diversas transformações no século XIX, o que fez com que houvesse um atraso na inclusão feminina.

### **Aprisionamento disfarçado de refinamento: considerações sobre o ensino de “arte” para as mulheres no século XIX**

Nas primeiras décadas do século XIX, “a Arte era usada como instrumento para desenvolver os símbolos de refinamento nas escolas encarregadas da responsabilidade de preparar as jovens da sociedade” (BARBOSA, 1975, p. 13), não somente nas escolas, mas em outros tipos de ensino, como na educação doméstica. As práticas artísticas foram associadas à ideia de “cultura” e de “bom gosto” das classes altas, principalmente, na sociedade europeia. Ana Mae Barbosa inicia a reflexão sobre “a arte como adorno”<sup>5</sup> mencionando o ensino de arte nos Estados Unidos. Porém, a prática era muito semelhante ao que acontecia em alguns países da Europa. A arte, por muito tempo, esteve relacionada

5 Na publicação “Teoria e prática da educação artística”, de 1975, Ana Mae Barbosa inicia o primeiro capítulo, “O artista no ensino da arte nos Estados Unidos”, com a reflexão sobre as transformações da arte educação. No subcapítulo “Arte como adorno”, ela defende a ideia de que as práticas artísticas foram consideradas “uma pseudo-realização cultural” das elites estadunidense e europeia, sendo ensinadas, principalmente, nas escolas do leste dos Estados Unidos, durante o século XIX.

aos princípios morais e sociais das classes altas. No que diz respeito à educação, não foi diferente. O acesso à educação estava à serviço dessas classes, que a utilizaram como modo de controlar e de excluir grande parte da população. Podemos refletir sobre a nossa realidade brasileira: os escravizados, por muito tempo, foram privados do ensino institucional.

Retornando ao ensino de arte, as práticas artísticas tinham um papel importante na vida social das classes altas, sobretudo, para a mulher, que deveria seguir a concepção de que “[...] fazer uma bonita pintura e ser capaz de fazer delicados objetos era uma indicação de bom nascimento [...]” (BARBOSA, 1975, p. 13), o que demonstrava que a família se preocupava em prepará-la para o casamento.

Para Barbosa, o ensino das práticas artísticas para as mulheres representava um “indicador de alta classe social” e estava relacionado aos modelos do período colonial, não que as camadas populares não produzissem objetos artísticos ou apreciassem arte. A autora enfatiza as disparidades sociais: as mulheres das camadas mais pobres aprendiam tecelagem e costura para confeccionar roupas e objetos para uso em seus lares, enquanto as jovens da elite – mesmo sabendo trabalhos manuais – estavam destinadas a administrar seus lares, conseqüentemente, os funcionários.

No início do século XX, o “[...] mercado do casamento” apreciava as jovens que produziam “uma bonita cópia de um quadro ou habilidosos bordados à mão [...]”, assim como dava-se importância à aparência e à conduta moral. Simone de Beauvoir discorreu sobre a formação social da mulher,<sup>6</sup> observando que, “[...] durante toda a infância foi a menina reprimida e mutilada [...]” (BEAUVOIR, 1980, p. 66), não podendo sonhar

6 O livro “O segundo sexo”, de Beauvoir, teve dois volumes publicados em 1949, contextualizando, principalmente, a vida social das mulheres, mas não amplia a discussão sobre as questões raciais.

com uma vida profissional ou com liberdade. Para a autora, a mulher “aguarda o Homem”, não por opção, mas como um condicionamento social. Enquanto o homem tinha direitos e diversas possibilidades de escolhas em diferentes âmbitos de sua vida, as mulheres viviam à sua sombra, nas relações familiares e sociais, submetidas à uma condição de passividade. Ela conclui que “[...] o casamento é a única carreira para as mulheres [...]” (Idem, p. 86), porque a sociedade já havia decidido isso e quem governava eram os homens.

Para Beauvoir, o casamento era o “destino” da mulher, que foi imposto pela sociedade. A mulher era destinada a agradar e servir ao marido, sendo preparada para tal missão desde muito jovem. De modo que a mulher “[...] se libertará do lar paterno, do domínio materno e abrirá o futuro para si, não através de uma conquista ativa e, sim, entregando-se passiva e dócil nas mãos de um novo senhor [...]” (Idem, p. 67). Como num acordo financeiro, ela passará a ser propriedade de uma outra pessoa, de um outro homem (marido). Beauvoir reflete sobre a ideia do casamento como a única possibilidade de carreira para as mulheres, o que prevaleceu como socialmente aceito por muito tempo. A autora também apresenta considerações relevantes sobre as questões econômicas que se estabeleciam por meio dessas relações. Dessa forma, a necessidade da mulher “conquistar o amor do homem” assegurava proteção e uma espécie de empreendimento, uma vez que não tinha acesso ao mercado de trabalho – o que tornaria o casamento tão importante, ressaltando a necessidade de preparar as jovens.

No Brasil, não foi muito diferente. Franco ressalta que, “[...] prevalecia a ideia da fragilidade feminina e de que o exercício de qualquer atividade significava sérios riscos [...]” (FRANCO, 2006, p. 80), cabendo a mulher a ocupação de funções transitórias, de preferência para as solteiras. Compreendia-se que o homem era responsável pelo sustento da família, como consequência, após o casamento, a mulher deveria parar de trabalhar para dar atenção exclusiva ao marido e aos cuidados dos filhos.

O autor atenta ao fato de que o salário das mulheres era considerado apenas como complementar. Desse modo, o magistério foi defendido como uma profissão feminina, preferencialmente para as solteiras, já que, de algum modo, exerceriam uma das consideradas mais nobres funções para o cristianismo: a maternidade (FRANCO, 2006).

Uma ideia semelhante foi defendida por Azeredo Coutinho,<sup>7</sup> que propagou a importância das mulheres como educadoras de seus filhos. O Bispo de Olinda reafirmou a posição da Igreja Católica em relação ao papel social da mulher como mãe e esposa, apesar disso, se deteve “[...] naquilo que torna seu regimento pioneiro no Brasil: um currículo para as meninas” (ALGRANTI, 1993, p. 258). Vale destacar que ele reconhecia a relevância do ensino do desenho que, na época, era uma prática associada à geometria (uma das disciplinas presentes no currículo do Seminário de Olinda).<sup>8</sup>

Em uma breve consideração, podemos afirmar que, no Brasil republicano, “[...] as belas artes estiveram presentes nos currículos das escolas primárias, escolas normais e secundárias” (VEIGA, 2000, p. 411). Desse modo, com a reforma de Benjamin Constant,<sup>9</sup> foram incluídos conteúdos do ensino de primeiro grau: o desenho, a música e os trabalhos manuais. O segundo grau ampliaria o ensino do desenho com as seguintes especificações: o estudo da paisagem, de figuras, do ornato e de topografia. Nas escolas normais, previa-se, também, música, desenho e trabalhos de agulha. No ensino secundário, para todos os anos,

7 José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho ficou conhecido como o Bispo de Olinda, criando o Seminário de Olinda (1800). Ele escreveu sobre as questões econômicas que afetavam a vida brasileira e refletiu sobre a educação e a formação curricular.

8 O Seminário de Olinda (colégio-seminário) tinha em sua grade curricular as seguintes disciplinas: Gramática Latina, Retórica, Filosofia, Teologia e Geometria (ALVES, 2000).

9 A Reforma de Benjamin Constant (1890-1981) foi de caráter liberal e elitista, consistindo na reorganização da Escola Normal do Distrito Federal e do Colégio Pedro II. Benjamin Constant “elaborou a primeira reforma educacional republicana” (BARBOSA, 2006, p. 66), influenciado pelas ideias positivistas. Ele propunha um currículo formativo para o trabalho. O ensino do desenho estava na base curricular por meio da geometria, sendo considerado trabalho gráfico (BARBOSA, 2006).

entediam-se o desenho e a música. Por outro lado, Rui Barbosa<sup>10</sup> deu importância ao ensino da música e do canto, ideia presente em seus pareceres. O ensino de arte começava a mudar, alcançando as mulheres que tiveram, por muito tempo, as práticas artísticas como um elemento importante para conseguir um casamento.

Importante perceber que a inserção das mulheres no magistério seguia critérios da seleção muito semelhantes aos que se esperava da mulher no casamento. Portanto, prezava-se que as professoras tivessem uma impecável conduta moral, além do conhecimento específico de determinadas áreas, como podemos ver nos anúncios daquele período. Segundo Marly Gonçalves Bicalho Ritzkat, somente no final do século XIX, o diploma passou a ser valorizado no mercado de trabalho. A autora selecionou alguns anúncios de jornais da época que apresentavam a formação profissional procurada pelas instituições. Poderiam ser considerados os mesmos conhecimentos que eram buscados pelas famílias. Temos, como exemplo, o anúncio publicado no Correio Paulistano:

UMA PROFESSORA Aprovada .em Allemanha, deseja empregar-se em casas de familia e collegios para leccionar as seguintes materias: conversação e gramática do francez, inglez e allemão, piano, desenho, pintura em aquarella e óleo; historia, geographia e artithmetica. Informações pelo diretor da escola Alleman (RITZKAT, 2000, p. 279).

Os anúncios apresentados por Ritzkat mostram o apreço ao conhecimento das práticas artísticas. Podemos perceber na procura por professoras que lecionassem desenho, música e pintura, por exemplo. O

10 Rui Barbosa, com suas ideias sobre a “arte industrial”, refletiu sobre os “Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior” (1882). Ele destacou a importância do ensino do desenho no currículo primário e secundário brasileiros, na sua “teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país” (BARBOSA, 2006, p. 44), sendo uma prática associada à indústria. Rui Barbosa considerava a educação técnica como uma condição básica para o progresso industrial e tecnológico.

casamento poderia ser considerado uma das principais relações às quais as mulheres eram submetidas, como consequência, a instrução feminina seguia-o nesse sentido.

Como vimos, a mulher era sempre vista em uma posição secundária, baseada na relação estabelecida com o homem, sobretudo a partir do casamento. Dessa forma, as práticas artísticas serviriam a este propósito de preparar a mulher ideal para o casamento, validando a ideia de moral e de cultura elitista dominante. Obviamente, as diferenças entre as classes sociais interferiram nessas relações. O ensino de "arte" para mulheres no século XIX pode ser compreendido como uma forma de mostrar a ideia de refinamento das mulheres das elites e, também, reforçar o aprisionamento ao qual eram submetidas nas relações sociais.

### **Considerações finais**

Podemos observar que a arte foi considerada como símbolo de cultura e de refinamento das elites, principalmente, nas sociedades europeia e estadunidense. O Brasil teve grande influência da arte europeia no que se refere ao ensino e a formação estética. Já a ideia de arte associada à indústria chegou ao país após políticos e pensadores brasileiros visitarem os Estados Unidos, trazendo elementos que se concretizaram nas reformas educacionais.

Para as mulheres, a arte e suas linguagens tiveram propósitos diferentes. O ensino de arte foi tardio para elas. No século XIX, as práticas artísticas eram consideradas quase como requisitos para o casamento, demonstrando que as jovens das classes altas estavam preparadas para o compromisso; não somente tais práticas, mas também o ensino religioso, aliado à conduta moral da mulher.

Se pensarmos no casamento como um aprisionamento para as mulheres, podemos considerar que a "arte da elite" serviu a esse

propósito, de certa forma, condicionando a mulher no que diz respeito ao comportamento que foi idealizado por uma sociedade governada por homens e religiões dominantes, principalmente, a cristã, que teve grande influência na Europa e no Brasil. Por muito tempo, o casamento pode ser visto como uma prisão para a mulher que, além de não ter liberdade, deveria servir ao marido, seguindo o que estava escrito na Bíblia. O casamento limitava a mulher com relação a ter uma profissão e pensar por si própria, como se fosse uma propriedade, sendo transferida do pai para o marido. Sua vida era servir. Nesse sentido, podemos pensar na ausência de liberdade e de acesso à educação, já que as mulheres deveriam receber instrução que servisse ao “lugar de gênero”: o matrimônio e a maternidade.

Poderíamos enumerar os pontos que tornam o casamento uma prisão, sem mencionar a violência doméstica às quais as mulheres eram/são submetidas. Mas, a educação sempre foi um modo de emancipação para a sociedade, infelizmente, para as mulheres, o acesso não foi fácil. Dessa forma, podemos considerar que o ensino de “arte” ou das práticas artísticas auxiliou as classes dominantes, juntamente com a Igreja, a condicionarem o comportamento das mulheres. Como consequência, para a mulher das classes altas, o ensino foi considerado ideal para o casamento, pois deveria saber desenhar, pintar e tocar um instrumento. A arte e suas práticas artísticas carregaram, de forma errônea, a ideia de refinamento e de cultura que auxiliou no aprisionamento da mulher no casamento.

## **Referências**

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da Colônia.- condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1759- 1822.** Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília: Edunb, 1993.

ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In: NASCIMENTO, Bruno César; OLIVEIRA, Ueber José de (org.). **Os Pensadores do Espírito Santo.**



Volume II: de Misael Pena à Maria Stella de Novaes. Vitória/ES: Milfontes: 2019.

ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva 2006.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

FRANCO, Sebastião Pimentel. Caminhos e contradições no processo de escolarização das mulheres. In: **História, mulher e poder**. VENTURA, Gilvan; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel (org.). Vitória: Edufes; PPGHIS, 2006.

LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; GREIVE, Cynthia Veiga (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte/MG, 2000.

NADER, Maria Beatriz. Violência sutil contra a mulher no ambiente doméstico: uma nova abordagem de um velho fenômeno. In: **História, mulher e poder**. VENTURA, Gilvan; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel (org.). Vitória: Edufes; PPGHIS, 2006.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. O corpo inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX. **Artcultura**, 9(14), 2008. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1450>

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. O Corpo Inacessível: às mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 83-97, jan.-jun. 2007. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF14/Ana%20Paula%20Cavalcanti.pdf>

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. O Auto-retrato Feminino no Brasil Oitocentista: Abigail de Andrade e os impasses da representação. **Caiana**. Revista de História del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA). N° 3, 2013.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA, Cynthia Giuive. **Educação estética para o povo**. In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Recebido em: 11 de maio de 2023.

Publicado em: 09 de agosto de 2023.