

Educação e Trabalho: a educação profissional na Interventoria de Agamenon Magalhães em Pernambuco (1937-1945)

Aline Cristina Pereira de Araújo Ramos

Mestre em Educação PPGE-UFPE
IFPE - Campus Barreiros
aline.pereira@barreiros.ifpe.edu.br

Este artigo propõe uma análise das diferentes estratégias concebidas pelo Estado Novo em Pernambuco para a formação profissional. A partir dos Relatórios dos Governadores de Pernambuco – 1938, 1939, 1940 e 1942 e dos Programas de Ensino – 1938 e 1939 pretende-se, segundo seus próprios termos, apresentar as diferentes práticas educativas para o trabalho outorgadas pela ditadura estadonovista, em Pernambuco. Tratou-se de uma pesquisa relacionada à História Política da Educação, a qual se fundamentou num diálogo com a historiografia do Estado Novo e a História da Educação sobre o tema. Por fim, conclui-se que a formação dos novos sujeitos era entendida como condição de sobrevivência de Pernambuco e estava diretamente relacionada a uma ideologia de valorização do trabalho e do trabalhador, da disciplina, de dedicação e lealdade ao Estado. Baseada nessa ideologia e numa determinada visão “científica” e racional para o controle das práticas sociais, dentro da qual o ensino profissionalizante foi eleito como uma prática privilegiada da orientação das ações educativas no Estado, essa formação constituiu-se.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação em Pernambuco. Educação para o Trabalho. Educação Feminina. Educação Rural.

Introdução

A partir da leitura do conjunto documental selecionado, identificou-se que a concepção de mundo defendida pelo governo de Agamenon Magalhães, no período estudado, concebia o ensino profissional em Pernambuco como fundamental para o seu desenvolvimento, o qual foi dividido em: Ensino Industrial, Ensino Rural e o Ensino Doméstico.

Cada uma dessas modalidades visava formar o *novo brasileiro*, um novo trabalhador, segundo os objetivos nacionalistas do Estado Novo. Procurou-se, ainda, perceber como as práticas educativas, concebidas em Pernambuco durante o período, dialogavam com as realizadas em âmbito nacional. Partiu-se do pressuposto que ações

realizadas em Pernambuco não eram exclusivas da política-pedagógica da Interventoria, mesmo que ela tentasse, de algum modo, apresentá-las como tal.

O trabalho do historiador é, antes de tudo, fragmentário, na medida em que, por meio dos rastros deixados pelo passado, pelas ausências e lacunas dos documentos, desvela um recorte da realidade. Num tenso diálogo entre passado e presente, entre objetividade e subjetividade, discursos e práticas, o historiador reconstrói por verossimilhança a “teia do real” (GINZBURG, 2002). Assim, nos debruçaremos sobre uma minuciosa pesquisa historiográfica sobre o Estado Novo Brasileiro, a Interventoria de Agamenon Magalhães e a História da Educação no período em foco, além disso, faremos um entrelaçamento de diferentes documentos.

A Interventoria de Agamenon Magalhães encarou como prioridades do seu governo, o saneamento, a modernização e o ordenamento social. Para isso, no litoral, agreste e sertão criou os centros educativos operários, o combate aos mocambos e a política agrícola (GOMINHO, 1998). Essas três ações foram encaradas como atividades afins, uma vez que, para aquele governante, os fluxos migratórios do interior eram uma das principais causas para o crescimento desordenado da cidade, marcada pela presença dos mocambos, os quais, por sua vez, ocasionariam prejuízos (dada sua insalubridade) ao universo do trabalho.

Em 25 de novembro, Agamenon Magalhães foi nomeado pelo presidente Getúlio Vargas, Interventor Federal de Pernambuco. Ele assumiu o cargo em 3 de dezembro de 1937, foi um dos homens de confiança de Vargas, um dos principais artífices do Estado Novo e contou na sua administração com efetiva colaboração do poder central. Este governante montou uma sofisticada rede política, não só para manter-se no poder, como também para cooptar os diversos setores da sociedade para o projeto estadonovista.

As práticas educativas para formação do operário no Estado Novo Brasileiro

Para compreendermos os conceitos de homem e educação almejados no período estadonovista, é indispensável entender aquilo defendido pelo regime como *homem integral*, cujo conceito fundamentava-se na necessidade da aliança de três aspectos formativos do ser: o físico, o moral e o intelectual. Desta maneira, o “homem integral” deveria ser valorizado por possuir qualidades como: agilidade, destreza, resistência

muscular, percepção rápida, disciplina, espírito de solidariedade e de cooperação desinteressada (PRADO, 1995).

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, observaram-se manifestações de reação ao mundo do trabalho fabril: lutas pela diminuição da jornada de trabalho, pelos direitos trabalhistas, contra a carestia e a fome do operariado urbano. Setores empresariais procuraram maneiras de imprimir novas formas de controle, instaurando nas fábricas métodos de adestramento e disciplinarização “científica” do trabalho. A educação, naquele contexto, apresentou-se como espaço privilegiado para a reprodução e assimilação do trabalho organizado em bases científicas, carregado de valores morais e tecnicamente produtivos.

O governo Vargas implementou várias medidas junto ao sistema escolar primário e secundário, no sentido de propagar o sentimento de patriotismo e de valorização da nacionalidade. Os currículos e as práticas escolares foram modificados de modo que tais estratégias repercutissem diretamente no ensino moral. Desta forma, o projeto político vigente requereu uma identidade nacional a qual estava impreterivelmente associada à necessidade de renovar hábitos e de modernizar o povo brasileiro através da educação, saúde e do saneamento (FREITAS & BICCAS, 2009).

O ensino superior e secundário foi direcionado “às mentes condutoras da nação”, e os pobres foram direcionados ao ensino primário e profissionalizante. O tema de racionalização do trabalho, baseado nas ideias de organização racional do trabalho do Taylorismo e do Fordismo mobilizavam, além dos industriais, alguns grupos ligados ao governo. Defendia-se que a aplicação daqueles princípios arrancaria o Brasil do seu arcaísmo e projetaria a nação em direção a um futuro efetivamente moderno.

O Estado voltou-se para a consolidação de uma indústria de base e passou a ser o agente fundamental da modernização econômica, tornando-se promotor da industrialização e interventor nas diversas esferas da vida social. O investimento em atividades estratégicas, percebido como forma de garantir a soberania do país, tornou-se questão de segurança nacional.

Os anos 30 e 40 são verdadeiramente revolucionários na questão do trabalho no Brasil. Nesse período, foi organizada uma legislação a qual regulamentou o mercado de trabalho do país, bem como se estruturou uma ideologia política de valorização do

trabalho e de “reabilitação” do papel e do lugar do trabalhador nacional (GOMES, 1999).

A partir da Revolução de 1930, identificamos de forma incisiva toda uma política de ordenação do mercado de trabalho, materializada na legislação trabalhista, previdenciária, sindical e também na instituição da Justiça do Trabalho. A partir desse momento, pudemos igualmente detectar – em especial durante o Estado Novo – toda uma estratégia político-ideológica de combate à “pobreza”, que estaria centrada na promoção do valor do trabalho. Segundo Gomes (1999), promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação.

A partir dessas premissas, como afirmou Bomeny (1999), toda a ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde objetivou a construção da nacionalidade pretendida pelo Estado Novo para o Brasil. O regime teve como foco formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar “mentalidades” e criar o sentimento de “brasilidade” fortalecendo a “identidade” do trabalhador, ou por outra, forjando uma identidade positiva para o trabalhador brasileiro. Tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual se contava estrategicamente com a educação.

Conforme Horta (1994), desde o início da Era Vargas, a educação ocupou um lugar importante no discurso, destacando-se temas que, mesmo não tendo constituído um programa educacional estruturado, denotaram o caráter autoritário do regime. Tanto no discurso, como na legislação, o tema educacional foi encaminhado no sentido de colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária.

A educação profissional na Interventoria de Agamenon Magalhães em Pernambuco

Ao nos depararmos com a documentação referente à formação do “operário” percebemos uma repetição de temas relacionados à educação para trabalho, com diferentes abordagens e mudanças de discurso ao longo dos anos. Os próprios

Programas de ensino e decretos da Interventoria relançaram as mesmas estratégias, numa possível tentativa de aceitação delas pelos professores.

Nos Programas de Educação Primária de 1938, encontramos o Programa de Trabalhos Manuais o qual tinha como orientação promover a disciplina das ações e encaminhamento dos alunos para “ocupações úteis e produtivas” (PERNAMBUCO, 1938, p. 37). No Programa de Ensino Primário de 1939¹, sua orientação foi direcionada à formação da criança “operária”. Em sua apresentação vemos como orientação do ensino uma pré-orientação profissional a qual deveria nortear todo o ensino primário, sendo em todos os programas mencionadas estratégias de ensino com conteúdos práticos aos alunos (PERNAMBUCO, 1939, p. 5-7).

Para os trabalhadores, em particular, o Estado nos anos 1930 e 1940 tornou-se produtor de bens materiais e simbólicos, a fim de obter deles a aceitação e o consentimento ao regime político. O governo patrocinou políticas públicas voltadas exclusivamente para os operários, instituindo novas relações entre Estado e classe trabalhadora (FERREIRA, 2011).

Segundo o relatório de 1939, foi instaurado o ensino profissional em Pernambuco, o qual devia ser dividido em: Ensino Industrial, Ensino Rural e o Ensino Doméstico. Cada uma dessas modalidades visava formar o *novo brasileiro* segundo as premissas nacionalistas do Estado Novo, além de defender que cada um ocupasse seu “local social”, fator crucial para a instauração da ordem desejada (MAGALHÃES, 1939, p. 37-57).

O documento afirmou que foi criado um ambiente profissional para colocar as crianças em contato com as realidades das profissões, com ênfase na agricultura e na construção civil. Por meio da prática, apresentavam-se aos alunos as técnicas desses campos de atuação profissional. Na documentação analisada identificamos que a proposta de ensino era pautada mais no aprendizado das técnicas da construção civil.

Para execução do programa, em Pernambuco, no caso relativo à profissionalização, caberia ao professor expor aos alunos o valor das profissões como

¹ Devemos lembrar que o Ensino Primário refere-se ao atual Ensino Fundamental I, 1º ao 5º com idades dos 6 aos 10 anos.

meio de subsistência e combate à ociosidade e ao vício. Além disso, devia mostrar a aplicação concreta e abstrata dos conhecimentos adquiridos sobre as diferentes profissões, simultaneamente, por meio de exposição de desenhos, de modelagem, das construções, declamação, palestras.

Assim, defendia-se na Interventoria em Pernambuco, que não bastava apenas formar trabalhadores, mas sim aqueles que trabalhassem bem. Os bons trabalhadores surgiriam com o renascimento das corporações de classe e com o ensino profissional, o qual se constituía como a maior necessidade do País. Compreendendo, segundo Magalhães (1939), o alcance dessa problemática, o governo estadual mantinha duas escolas profissionais, a masculina e a feminina, na capital do Estado. Foram transformados em institutos profissionais os estabelecimentos para menores abandonados e “delinquentes”, e promoveu-se a elaboração de um plano de ensino profissional a ser executado com a colaboração dos estabelecimentos industriais.

Das diversas modalidades de ensino profissional, só o industrial recebeu maior destaque do Ministério da Educação e Saúde durante esse período. Devemos considerar que essa organização do ensino industrial ocorreu no mesmo período, no qual foi implantada uma ampla legislação trabalhista, previdenciária e sindical, a qual pretendia reordenar o mercado de trabalho, possibilitando a implementação de um projeto político de nação e de desenvolvimento econômico, baseado na industrialização.

Em âmbito nacional, defendia-se que o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação devia servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação.

Em 1942, o relatório governamental afirmou que o ensino primário e profissional eram obrigações dos municípios e do Estado. Apontou que o governo da Interventoria, percebendo essas modalidades de ensino como cruciais para o desenvolvimento de Pernambuco, fez uma “revolução” no ensino primário pernambucano, dando-lhe um novo rumo e um conteúdo profissional. Criaram-se os programas de pré-orientação profissional, os quais foram divididos em duas instâncias: uma de pequenas indústrias e

a outra de plantação e criação. A parte agrícola –plantação e criação – ficou sob o controle dos Clubes Agrícolas² (PERNAMBUCO, 1942).

Os estudos eram realizados através de exercícios práticos no ambiente escolar ou em visitas às fabricas. Caberia ao professor levar seus pupilos aos locais nos quais estavam sendo realizadas as obras dos novos prédios para destacar como eram construídos. Enquanto atividades escolares, deveriam ser feitas pequenas construções na área externa da escola ou nas salas de aula. Assim, aprenderiam todas as etapas da construção civil e, dependendo do ambiente escolar, seriam utilizados os mais diversos materiais (PERNAMBUCO, 1939).

Como nos lembra Freitas e Biccás (2009, p.127), nesse período “o Brasil oficializou a existência de uma modalidade de educação para os alunos pobres: a educação profissional”. Desta forma, constituiu-se um sistema pedagógico completo, tendo “o trabalho” como ideal educativo. Essa fórmula podia ser sintetizada, segundo Ângela de Castro Gomes (1999), no “aprender fazendo”, a qual foi implantada por medidas como a adição dos trabalhos manuais nas escolas e a difusão e valorização do ensino profissionalizante.

Segundo a documentação estudada, foi criado em Pernambuco um ambiente escolar para colocar as crianças em contato com as realidades das profissões, com ênfase na agricultura e na construção civil. Por meio da prática, apresentavam-se aos alunos as técnicas desses campos de atuação profissional.

É sabido que o Estado Novo defendeu diversas políticas direcionadas à disciplinarização do trabalho. Existe uma historiografia que o caracterizou como um governo trabalhista, assim, temos a “*Invenção do trabalhismo*”³. Nessa perspectiva, estruturou-se no Brasil, nesse período, uma ideologia política de valorização do trabalho. Ora, sabemos que o primeiro cargo de Agamenon Magalhães no governo

² Como elemento coordenador das atividades ruralistas em Pernambuco, foram fundados Clubes Agrícolas Escolares. Todos os Clubes possuíam renda decorrente da venda de produtos da horta, do jardim, do aviário, da colheita, etc. Entretanto, eles não tinham a finalidade de adquirir renda. Segundo os preceitos defendidos pela Interventoria, aquelas ações buscavam educar economicamente a criança e facilitar a aquisição de matérias próprio do trabalho e o aprendido.

³ Ver Gomes, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo** (3a ed.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

getulista foi o de Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, de 1934 a 1937. Não iremos nesse artigo nos prolongar sobre seu papel nesse ministério e sua relação com a política trabalhista, contudo, o panorama apresentado mostra um Agamenon Magalhães relacionado à ordenação do trabalho e à defesa da instrução como forma de erradicar os males sociais.

Era interesse da Interventoria em Pernambuco, seguindo os princípios defendidos pelo regime estadonovista, forjar um sentimento de identidade nacional, condição essencial para o fortalecimento do Estado nacional. Para isso, investiu em determinadas políticas de educação.

O nacionalismo brasileiro, de caráter sociológico positivista, forneceu instrumentos para explicar e apontar soluções para os problemas de natureza racial/étnica e de ordem material relacionada ao desenvolvimento econômico. Nas palavras de Capelato (1998), nos anos 30, as teses raciais foram associadas a uma tentativa de “recuperação” do homem do campo que se dirigia para a cidade, em virtude do grande êxodo rural ocorrido no período.

Diante da diminuição do fluxo migratório europeu na década de 1920, o homem do campo foi transformado em força produtiva de modo a contribuir para o progresso. No discurso nacionalista, ele emergiu “na figura do caboclo, sertanejo, jeca-tatu, caicara, caipira, variantes da imagem do elemento rural. Tal elemento, até então depreciado, passou a ser visto como cerne e vigor da raça” (CAPELATO, 1998, p. 217).

Noutra direção idealizou-se o campo/natureza como “um paraíso” de “pureza e harmonia”, em contraposição ao “inferno urbano”. No Brasil, o campo se opunha ao litoral, mostrado como o lugar da exploração capitalista estrangeira e seus aliados nacionais, as oligarquias agrárias, as quais, desde o início da colonização, exploraram as riquezas da terra brasileira, impedindo sua prosperidade.

O nacionalismo estadonovista enfatizava as características da comunidade brasileira forjadas num tempo de longa duração. A história subordinava-se à índole original do povo/nação e, nessa perspectiva, o passado estava contido no presente visto como desdobramento de uma vocação, sempre em voga, porque constitutiva do caráter nacional (CAPELATO, 1998).

Na avaliação de Beired (1999), foi construída, ao longo de décadas, uma tradição brasileira de reflexão acerca do passado cujos pressupostos permearam as interpretações históricas dos intelectuais da direita nacionalista. A reflexão sobre a história constituía uma intervenção a qual propunha um diagnóstico, uma terapia para as questões nacionais. “Interpretar” o Brasil significava dominar a dinâmica de seu desenvolvimento histórico de modo tal que o Estado pudesse conduzir esse processo na direção da unidade e da soberania nacional. Os três atributos – índole pacífica, anseio de unidade nacional e bravura do povo – expressavam sua especificidade em relação a outras nações latino-americanas.

A Professora Maria do Carmo Ramos Pinto Ribeiro explicou que, ao assumir a direção do Departamento da Educação, em 1941, especificou ao Secretário do Interior que o movimento ruralista de ensino constituía-se como o programa de sua preferência. O então secretário do Interior, Arnóbio Tenório, teria dito na ocasião que “o caminho mais seguro, embora não seja o mais curto, da *Marcha para o Oeste*⁴ é o caminho aberto pelas mãos dos meninos” (RIBEIRO, 1942, p.52). Ao relacionar a educação com a *Marcha para o Oeste*, Arnóbio Tenório estava em harmonia com os interesses do governo federal e as proposições defendidas por Agamenon Magalhães.

O propósito defendido pelo Estado Novo e por Agamenon não era apenas fixar o homem no campo, mas também “colonizar” as regiões interioranas do Brasil. A preocupação com interior do Brasil apresentava um duplo caráter: de um lado era econômica e possuía como objetivo a expansão de mercados e a criação destes em áreas de penetração para o capitalismo. Por outro lado, visava a ocupação do solo brasileiro e a manutenção de suas fronteiras.

Segundo Gominho (1998), repetimos, nas ações de Agamenon Magalhães, urbanismo e ruralismo, eram faces de uma mesma moeda. Em sua perspectiva, o Recife só se tornaria uma moderna cidade a partir do momento em que os problemas rurais

⁴ Durante o Estado Novo, o discurso propagandístico apontava o interior como depositário das energias da nacionalidade: a *Marcha para o Oeste*, de Cassiano Ricardo, indicava a necessidade de conquista de um espaço vazio, considerado vital para a integração econômica, política e cultural. Cf. CAPELATO. Op. cit, 1998. O livro de Cassiano Ricardo, “*Marcha para o Oeste*”, foi utilizado pelo governo Vargas em uma campanha de incentivo a interiorização do país, através da fixação do trabalhador rural no campo e a ida da população pobre para o interior. Ver: RICARDO, Cassiano. **Marcha para o Oeste**: a influência da “bandeira” na formação social e política do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

fossem solucionados, em especial a questão da fixação do homem a terra. Nesse intuito, orientações específicas foram dirigidas aos prefeitos do interior. “A política do *conforto*, higiene, educação, alimentação e trabalho não deveria se limitar à capital. Por sua vez a capital deveria expressar a prosperidade do estado” (GOMINHO,1998, p. 29),

Cabia ao magistério ter um tratamento diferenciado relativo ao ensino normal rural. Diante das propostas desencadeadas pela *Marcha para o Oeste*, “o ensino na área rural passou a ser amplamente defendido e difundido, associado à necessidade de orientar os alunos para o trabalho e como antídoto ao êxodo rural” (CANEZIN, 1994, p. 82). Assim como Jorge Nagle (1974, 1976), consideramos que alguns dos aspectos presentes nas propostas de ruralização do ensino, durante o Estado Novo em Pernambuco, já tinham emergido entre o fim do século XIX e o início do XX.

Partimos do pressuposto que Agamenon Magalhães e sua *intelligentsia* eram frutos da Primeira República, quiçá do Império. Tal proposição considera que apesar dos forjadores da política educacional estadonovista, em Pernambuco, enunciarem suas práticas como *novas*, podemos afirmar que não eram tão *novas* assim. A própria concepção do ensino primário rural para o desenvolvimento do campo e sua integração à vida econômica do estado; o ensino profissional e formação das Escolas Normais sob princípios “modernos”, estas demandas já tinham emergido no século anterior.

A grande novidade desse período foi que, pela primeira vez no país, o governo nacional tomou para si a responsabilidade de sistematizar as práticas educativas primárias em todo território nacional. O Estado Novo incorporou as propostas de seus intelectuais na formação de seu próprio programa. A cultura política brasileira buscou, em vários momentos, construir o consenso entre as partes e nesse contexto, os professores e agentes governamentais foram também alçados à categoria de agentes. A documentação estudada enfatizou uma homogeneização das práticas exercidas.

Em relação à educação feminina, nossa intenção ao nos debruçarmos sobre as práticas educativas da Interventoria de Agamenon Magalhães foi de perceber como esse governo pensou a educação para a mulher. Sabemos que nossa documentação não nos permitiu um aprofundamento na compreensão da recepção das suas ações. Também não nos permitiu propor a escrita de uma *História das Mulheres* durante o Estado Novo em Pernambuco desvelando seus silêncios (PERREOT, 2005).

No contexto do Estado Novo, emergiu um discurso em defesa do uso das práticas educacionais como meio de criar a perfeita dona-de-casa, a companheira que cooperaria com o *Homem Novo*. Sua personalidade deveria ser forjada de acordo com os interesses do regime. Nosso estudo utilizou, como fontes primárias, os documentos do governo, seus discursos, seus relatórios, seus decretos, etc. Tal aparato não nos autoriza a falar pelas mulheres que vivenciaram o regime, apenas nos possibilita analisar as intenções do governo e suas expectativas com relação aos usos do ensino em prol da formação de um determinado tipo de mulher, por ele considerado ideal.

A política educacional do Governo de Agamenon Magalhães seguiu as orientações federais no que se remetia à diferenciação entre a educação masculina e feminina. E buscando demonstrar a necessidade de uma educação direcionada às mulheres, procurou não apenas prepará-las para as tarefas domésticas, mas educá-las para estabelecerem e conservarem suas famílias. Já aos homens caberia uma educação para o ambiente de trabalho, fora do lar, com intuito de proverem o sustento das suas futuras famílias.

Tais princípios foram mais especificados no ensino de Economia Doméstica e na elaboração desse curso teve dois momentos. No primeiro, foi criado, em 1938, o Ensino Doméstico e o curso de iniciação à vida do lar. Essa modalidade ficou dividida em dois períodos: preparatório de um ano e o curso doméstico de fato com duração de dois anos. No preparatório haveria uma parte de formação geral com aulas de religião, português, francês, matemática, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, higiene geral e educação física; e outra de trabalhos práticos: iniciação ao aprendizado de cozinha teórica e prático; corte e costura; visitas a obras sociais, ambulatórios e aos diversos serviços de iniciação ao trabalho familiar e doméstico (PERNAMBUCO, 1939).

Entretanto, devemos ressaltar que na Portaria de sua criação, de 17 de março de 1938, o Secretário do Interior especificou a criação de um curso de extensão e iniciação à vida no lar direcionado às mulheres das “classes menos favorecidas”, as quais eram apresentadas como esteio de toda a organização social. Sua finalidade era preparar aquelas mulheres para a vida no lar e suas aulas seriam diárias (PERNAMBUCO, 1938, p.2).

O *Curso Doméstico*, propriamente dito, foi elencado no Relatório de Governo de 1939, e se dividia em dois períodos. Pressupomos que o nomeado curso preparatório tenha sido aquele curso de extensão, até porque, no próprio documento, foi apresentada a criação do Ensino Doméstico e curso de iniciação à vida do lar

O tempo das moças se dividia geralmente entre estas atividades e o estudo. Os estudos e profissões, muitas vezes, eram delimitados pela questão do casamento e da maternidade. Argumentava-se que a mulher deveria ser muito cuidadosa ao escolher uma profissão, pois, apesar de algumas delas contribuírem para uma melhor interação entre os esposos, determinadas funções poderiam absorvê-las a ponto de desviá-las de seu lar e filhos, e até causar-lhes uma “esterilidade voluntária” – pelo desejo de sair de casa–, motivo pelo qual seriam então totalmente desaconselháveis (PERNAMBUCO, 1939, p.54).

Deve-se ressaltar que quando os documentos se referiam às profissões femininas, estavam falando de trabalhos executados fora de casa. A função tradicional de esposa/mãe era vista, então, de um modo imponente: como uma ciência (a ciência doméstica) responsável pela estabilidade do matrimônio. A mulher estava liberada ao estudo e ao trabalho desde que esses não interferissem nas suas missões de esposa e mãe e, de preferência, apenas quando essas atividades extras fossem trazer algum benefício à família.

A preparação para o magistério era a principal (e quase exclusiva) opção para aquelas que desejassem continuar seus estudos, ou até mesmo se preparar para o matrimônio ou outras atividades femininas disponíveis na sociedade, uma vez que era um dos únicos espaços de atuação considerado respeitável para moças da classe média. A atividade professora possuía essa consideração devido sua associação às qualidades de extensões das “habilidades naturais” femininas, sobretudo, relacionadas aos recursos pedagógicos e métodos para adaptação do ensino em diferentes graus de desenvolvimento; a exercer o “sentimento maternal” ao tratar com crianças; e atuar em um ambiente de trabalho relativamente protegido e sem concorrência com o outro sexo (PADOVAN, 2012).

A escolarização que se difundia pretendia mudar os cenários urbanos, mas mantinha um nível de seletividade que não colaborava com a diminuição das

desigualdades sociais que se avolumavam (FREITAS & BICCAS, 2009). Além de ensino diferenciado entre as zonas rural e urbana, na própria cidade percebeu-se um discurso diferente quanto à formação das mulheres da classe média e mulheres populares.

Ao segundo grupo coube a criação do curso doméstico popular, com menor duração, nas zonas mais populosas. Seguindo os critérios de aprovação do Secretário do Interior, seriam instituídos *Cursos Domésticos Populares*, que teriam a duração de um ano, destinando-se ao preparo da mulher para a vida do lar e para a execução dos trabalhos domésticos. Identificamos que, além da diferenciação do ensino entre gêneros, ocorria também a distinção entre classes, ou seja, as mulheres populares deveriam ser submetidas a uma educação diferente daquelas pertencentes à elite (PERNAMBUCO, 1940).

Como mostrado ao longo do texto, a documentação com a qual trabalhamos somente nos autorizou a identificar as intenções do regime e suas expectativas a respeito do uso da educação em prol da formação da mulher, por meio dos ideais propagados pela Interventoria como adequados à *Nova Mulher*.

As mulheres que não se adequaram aos moldes desejados, muitas vezes, foram internadas como loucas por seus familiares ou pela polícia, como constatou Padovan (2012). Aquela que tivesse comportamentos diferentes do que era entendido como apropriado, eram enviadas para o Hospital de Alienados– a “Tamarineira”, localizado no bairro da Tamarineira, no Recife, o qual existe até a atualidade, mas está inativo e hoje é chamado de Hospital Ulisses Pernambucano⁵.

Uma das principais estratégias da educação para a mulher pela Interventoria de Agamenon Magalhães foi um programa diferenciado na disciplina de Trabalhos Manuais no ensino primário. Os programas de ensino primário traziam especificações de temas a serem ministrados exclusivamente para as meninas: corte e costura; diversos bordados; criação de ornamentos para a casa; tapeçarias; entre outros. Essa educação

⁵ Para aprofundamento sobre os aspectos da construção da loucura feminina no Recife dos anos 1930-1945, ver PADOVAN. Maria Concepta. **As aparências enganam:** os aspectos da construção da loucura feminina no Recife dos anos 1930-1945. Recife: 2012. Recife, 2012. 311 f. Tese (Doutorado em História) - UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História. Recife, 2012.

também estava relacionada com a higienização e organização do lar. Os trabalhos manuais incluíam em seus ensinamentos a produção de utensílios domésticos e regras para a limpeza das residências, o que nos pareceu uma clara tentativa do governo em propagar junto àquelas alunas a necessidade de higienização da vida doméstica. Além disso, os produtos derivados daquela modalidade de ensino também poderiam ser comercializados, ajudando no aumento da renda das famílias das educandas. Essas estratégias tinham como finalidade preparar essas meninas para tornarem-se perfeitas donas-de-casa e, quando necessário auxiliarem seus maridos, ou quando solteiras e viúvas mantenedoras de seus lares e filhos.

Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo elencar alguns dos aspectos da política educacional do Estado Novo em Pernambuco. Identificamos tais práticas como uma intenção desse governo em legitimar-se diante da população. É interessante destacar essa busca na legitimação, visto que alguns autores o citam como um governo totalitário; não negamos que se tratou de um governo de exceção, todavia, não possuiu como afirmam o poder “supremo”. Procurou através de várias facetas incorporar a população em seu projeto, os intelectuais para auxiliá-lo nas diretrizes defendidas e a população em geral para participar da unidade nacional tão almejada.

Identificamos ao longo de nossas leituras uma tentativa do governo de Agamenon Magalhães, como o do próprio regime estadonovista, em legitimar e propagar as atividades manuais. Historicamente esse tipo de atividades, no Brasil, devido à escravidão foi associada ao trabalho escravo, não sendo vistas como atividades dignas.

Entretanto, a ditadura Vargas elegeu a modernização com um de seus motes fundamentais e para isso considerou imprescindível preparar o “povo para o trabalho”, visto que, pela primeira vez no país, nossa mão-de-obra livre foi composta na sua maioria por brasileiros. A lei do 2/3, de 1931, obrigava o emprego de trabalhadores nacionais nesta proporção, marcou esse discurso. Na Constituição de 1934, instituiu-se um regime de cotas imigratórias que refletia uma orientação em defesa dos interesses da nacionalidade.

A Interventoria, em consonância com o discurso governamental nacional, argumentou sobre a centralidade da educação na constituição desse “novo” brasileiro. A formação dos novos sujeitos esperados era entendida como condição de sobrevivência de Pernambuco e estava diretamente relacionada a uma ideologia de valorização do trabalho e do trabalhador, da disciplina, de dedicação e lealdade ao Estado. Constituiu-se uma cultura pedagógica baseada nesta ideologia e numa determinada visão “científica” e racional para o controle das práticas sociais, dentro da qual o ensino profissionalizante foi eleito como uma prática privilegiada da orientação das ações educativas no Estado.

Ao longo de seus argumentos, Agamenon Magalhães, procurou mostrar que o Estado de Pernambuco seguiu todas as orientações propostas pelo regime varguista, tentando apresentar Pernambuco como um ícone do Estado Novo, o estado da federação que melhor seguia as recomendações de Getúlio Vargas. Compreendemos que esta tática não foi privilégio da Interventoria em Pernambuco, ao lermos os estudos acerca das práticas realizadas nas outras interventorias no país, percebemos que todos os interventores procuravam se mostrar como uns fiéis seguidores de Vargas e que em seus Estados estavam sendo realizadas todas as mudanças advindas com a implantação do Estado Novo.

Comumente, a História da Educação sobre o Estado Novo, o elegeu como momento fundamental da política educacional no país. Teria sido esse regime que criou toda nossa prática educacional. Pensamos que, na verdade, nesse momento a grande novidade foi, que pela primeira vez no país, o governo nacional tomou para si a responsabilidade de sistematizar as práticas educativas primárias em todo território nacional. O Estado Novo incorporou as propostas de seus intelectuais na formação de seu próprio programa. Mas esse debate respondeu a questionamentos anteriores ao próprio governo, ainda remanescentes do século anterior.

Referências

BEIRED, José Luís Bendicho. **Sob o Signo da Nova Ordem: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina (1914-1945)**. São Paulo: Loyola, 1999.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para o Oeste**: a influência da “bandeira” na formação social e política do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CANEZIN, M. Tereza; LOUREIRO, Walderês N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994.

CAPELATO, Maria Helena Roli. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. São Paulo: Fapesp/Papirus, 1998.

FERREIRA, Jorge. **Trabalhadores do Brasil**: o imaginário popular (1930-1945). Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

Ginzburg, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Gomes, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo *In* PANDOLFI, Dulce (org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a origem da ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MAGALHÃES, Agamenon. Interventor Federal. **Relatório**: apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República. Estados Unidos do Brasil. Pernambuco: Imprensa Oficial, 1939.

PADOVAN, Maria Concepta. **As aparências enganam**: os aspectos da construção da loucura feminina no Recife dos anos 1930-1945. Recife: 2012. Recife, 2012. 311 f. Tese (Doutorado em História) - UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. **Decreto de n. 493** *In* PERNAMBUCO. **Diário do Estado**. Recife, 15 maio de 1940. Diário do Poder Executivo, p.2.

PERNAMBUCO. **Portaria de n. 182**. *In*. PERNAMBUCO. **Diário do Estado**. Recife, 16 de março de 1938. Secretária do Interior, p.2.

PERNAMBUCO. Secretário do Interior. Departamento de Educação. **Programas de Educação Primária**. Recife: Imprensa Oficial, 1939, APEJE, Recife- PE.

PERNAMBUCO. Secretário do Interior. Departamento de Educação. **Programas de Educação Primária**. Recife: Imprensa Oficial, 1938, APEJE, Recife- PE.

MAGALHÃES, Agamenon. Interventor Federal. **Relatório**: apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República. Estados Unidos do Brasil. Pernambuco: Imprensa Oficial, 1939, APEJE, Recife- PE.

MAGALHÃES, Agamenon. Interventor Federal. **Relatório**: apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República. Estados Unidos do Brasil. Pernambuco: Imprensa Oficial, 1940, APEJE, Recife- PE.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976, reimpressão

PERNAMBUCO, **Realizações do Estado Novo em Pernambuco**. Recife: Imprensa Oficial, 1942

PERREOT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005.

PRADO, Adonia Antunes. **Os conceitos de Homem e de Educação no período do Estado Novo (1937-1945)**. 1995. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

RAMOS, Aline Cristina Pereira de Araújo. **O homem “novo” para um novo Pernambuco**: as práticas educacionais na construção do Estado Novo em Pernambuco (1937-1945). 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RIBEIRO, Maria do Carmo R. Pinto. O ruralismo em Pernambuco. *In Revista da Educação*. Secretariado Interior, vol.3, p.49-58, 1º semestre de 1942.