



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

CARLA FONSECA DE MORAIS RODRIGUES

**OS DISCURSOS POLÍTICOS DE HELENA ANTIPOFF SOBRE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PARA OS MENORES DESAMPARADOS (1930-1935)**

**DISCURSOS POLITICOS DE HELENA ANTIPOFF SOBRE LA EDUCACION
PROFESIONAL DE LOS MENORES DESAMPARADOS (1930-1935)**

**HELENA ANTIPOFF'S POLITICAL SPEECHES ON PROFESSIONAL EDUCATION
FOR HELPLESS MINORS (1930-1935)**

Belo Horizonte

2023

CARLA FONSECA DE MORAIS RODRIGUES

**OS DISCURSOS POLÍTICOS DE HELENA ANTIPOFF SOBRE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PARA OS MENORES DESAMPARADOS (1930-1935)**

**DISCURSOS POLITICOS DE HELENA ANTIPOFF SOBRE LA EDUCACION
PROFESIONAL DE LOS MENORES DESAMPARADOS (1930-1935)**

**HELENA ANTIPOFF'S POLITICAL SPEECHES ON PROFESSIONAL EDUCATION
FOR HELPLESS MINORS (1930-1935)**

Dissertação apresentada ao Programa de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa II – História e Historiografia da Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves

Belo Horizonte

2023

Rodrigues, Carla Fonseca de Morais
R696d Os discursos políticos de Helena Antipoff sobre educação profissional para os menores desamparados (1930-1935) / Carla Fonseca de Morais Rodrigues. – 2023.
112 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientador: Irlen Antônio Gonçalves.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Antipoff, Helena, 1892-1974 – Teses. 2. Ensino profissional – 1930-1935 – Teses. 3. Menores abandonados – 1930-1935 – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. 5. Cultura política – Teses. 6. Psicologia – História – Teses. I. Gonçalves, Irlen Antônio. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.193



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

CARLA FONSECA DE MORAIS RODRIGUES

**OS DISCURSOS POLÍTICOS DE HELENA ANTIPOFF SOBRE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PARA OS MENORES DESAMPARADOS (1930-1935)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 30 de novembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 **IRLEN ANTONIO GONCALVES**
Data: 01/12/2023 07:58:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **JOSE GERALDO PEDROSA**
Data: 08/12/2023 15:08:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
 **MONICA YUMI JINZENJI**
Data: 01/12/2023 08:16:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Mônica Yumi Jinzenji
Universidade Federal de Minas Gerais

Para meu filho Arthur, minha mãe Irene,
meu pai Antônio, minha irmã Kátia e meu
marido Wellington, pois foi pensando em
vocês que conclui essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos aqueles que participaram de minha trajetória e são, também, responsáveis por ela. Agradeço especialmente:

A Deus, a quem mantenho viva toda minha fé. Obrigada por permitir viver esse sonho que carrego desde a graduação e por me sustentar em todo processo. Cada detalhe dedico a Ti!

Aos meus pais, Antônio e Irene, que mesmo não tendo acesso a todo percurso da educação básica durante a juventude, acreditaram que o acesso à educação era o caminho para boas escolhas. Durante toda a trajetória me incentivaram e me apoiaram das mais variadas formas. Obrigada por cuidar de mim e do meu filho nos dias que me dediquei à escrita dessa dissertação. Vocês são minha maior inspiração! Amo imensamente vocês!

A minha irmã Kátia, que me impulsionou a seguir uma carreira na área da educação e leu toda minha dissertação. Suas correções, palavras de incentivo, irmandade e dicas foram fundamentais para a conclusão dessa dissertação. Sem você não seria possível percorrer esse caminho.

Ao meu filho Arthur, que nasceu no período de escrita dos últimos capítulos dessa dissertação. Você me transformou e me deu força para continuar esse caminho.

Ao meu marido Wellington, pelo amor, apoio, compreensão e companheirismo. Meu TI particular, que garantiu o suporte das aulas online, apresentação de trabalhos e aspectos da formatação dessa dissertação.

Ao meu cunhado Wagner, que quando pensei que não daria conta, fez um acordo que só enviaria as fotos da viagem se eu terminasse essa dissertação. Suas palavras de incentivo foram de grande valia.

Ao professor Irlen, que abriu as portas do mestrado ao me aceitar como sua orientanda. Obrigada pelas orientações atentas que propiciaram a elaboração deste trabalho. Os aprendizados construídos também abrangem suas aulas, suas produções bibliográficas e suas poesias que serviram de inspiração.

Ao professor José Geraldo Pedrosa, que acompanhou todo processo desde o esboço do projeto até a defesa da dissertação. Suas observações foram imprescindíveis durante toda pesquisa e escrita.

À professora Luciana Azeredo, pela inspiração de suas aulas sobre a Análise do Discurso. Obrigada por desvendar Foucault e permitir acessar conceitos que para mim eram tão complexos.

À professora Aline Ottoni, que me apresentou Helena Antipoff por meio de suas aulas dinâmicas no curso de Especialização em Gestão Educacional.

A Raquel Menezes Pacheco, que durante a pandemia supervisionou meu trabalho no ensino remoto e incentivou a continuação dos meus estudos rumo ao mestrado. Suas dicas atenciosas, os livros de historiografia e as trocas intelectuais foram de grande incentivo para participar do processo de admissão no mestrado.

Ao Programa De Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG que abriu as portas para minhas ideias e direcionou todo trabalho com o suporte necessário e de qualidade, mesmo em tempos difíceis para o Educação Pública de nível Superior em nosso país.

– Já lhe disse que suas intenções foram boas, mas suas ações não corresponderam às intenções...

– É que o senhor não conhece estes meninos... – o Cônego lhe deitou um olhar duro.

– São meninos iguais a homens. Vivem como homens, conhecem a vida toda, – tudo...E preciso tratar com jeito, fazer concessões.

– Por isso o senhor faz o que eles querem...

– Às vezes tenho que fazer para conseguir um bom resultado...

– Compactua com os roubos, com os crimes destes perversos...

– Que culpa eles têm? – o padre se lembrava de João de Adão. – Quem cuida deles? Quem os ensina? Quem os ajuda? Que carinho eles têm? – estava exaltado e o Cônego se afastou mais dele, enquanto o fitava com os olhinhos duros.

– Roubam para comer porque todos estes ricos que têm para botar fora, para dar para as igrejas, não se lembram que existem crianças com fome... Que culpa...

– Cale-se – a voz do Cônego era cheia de autoridade. – Quem o visse falar diria que é um comunista que está falando. E não é difícil. No meio dessa gentalha o senhor deve ter aprendido as teorias deles...

(AMADO, Jorge. *Capitães de Areia*, 2009, p.169-170)

RESUMO

A dissertação apresenta a produção do conhecimento histórico sobre concepções de Educação Profissional para os menores desamparados que fundamentaram os discursos políticos de Helena Antipoff, no período de 1930 a 1935. A escolha temporal reflete o período que Helena Antipoff protagonizou a criação de várias instituições educacionais e mobilizou recursos por meio de palestras, conferências, artigos, seminários e relatórios. Os escritos publicados para esse fim definem o corpus de análise para a compreensão da problemática de pesquisa. A fundamentação teórico-metodológica deste trabalho é a Análise do Discurso Político de linha franco-brasileira, destacando as ferramentas conceituais de Foucault, Charaudeau e Berstein. Primeiramente, apresentamos a constituição da identidade de Helena Antipoff como sujeito político tendo como base os critérios de validação propostos por Charaudeau de legitimidade, credibilidade e autoridade. Em seguida, com base nos estudos teóricos e análises empreendidos, procurou-se conhecer, partindo da materialidade linguística presente no corpus selecionado, as concepções e os efeitos de sentido de Educação Profissional para os menores desamparados nos discursos políticos de Helena Antipoff. Nosso estudo, identificou a presença de formações discursivas higienistas, liberais, escolanovistas e republicanas na caracterização dos sujeitos menores desamparados e no projeto de Educação Profissional pensado para atender esses sujeitos. Ressaltamos que o projeto de Educação Profissional pensado por Helena Antipoff foi considerado no âmbito da pesquisa como importante vetor na identificação das culturas políticas que marcaram o período histórico estudado. Os discursos analisados apontam a aproximação da cultura política republicana em contraposição à cultura política varguista. Lembrando que o recorte histórico corresponde a um período de transição no cenário político brasileiro com o fim da República Velha e início da Era Vargas.

Palavras-chaves: Helena Antipoff. Educação Profissional. Menores Desamparados. Análise do Discurso. Culturas Políticas. História da Psicologia.

RESUMEN

Esta disertación presenta la producción de conocimiento histórico sobre las concepciones de la educación profesional para menores desamparados que sustentaron los discursos políticos de Helena Antipoff entre 1930 y 1935. El marco temporal elegido refleja el período en que Helena Antipoff lideró la creación de diversas instituciones educativas y movilizó recursos a través de charlas, conferencias, artículos, seminarios e informes. Los escritos publicados con este fin definen el corpus de análisis para la comprensión del problema de investigación. La base teórico-metodológica de este trabajo es el Análisis Político del Discurso franco-brasileño, con énfasis en las herramientas conceptuales de Foucault, Charaudeau y Berstein. En primer lugar, presentamos la constitución de la identidad de Helena Antipoff como sujeto político a partir de los criterios de validación propuestos por Charaudeau de legitimidad, credibilidad y autoridad. A continuación, a partir de los estudios y análisis teóricos realizados, buscamos comprender, a partir de la materialidad lingüística presente en el corpus seleccionado, las concepciones y efectos de sentido de la Educación Profesional para menores desamparados en los discursos políticos de Helena Antipoff. Nuestro estudio identificó la presencia de formaciones discursivas higienistas, liberales, escolásticas y republicanas en la caracterización de los menores desamparados y en el proyecto de Educación Profesional destinado a atenderlos. Destacamos que el proyecto de enseñanza profesional diseñado por Helena Antipoff fue considerado, en el ámbito de la investigación, un vector importante en la identificación de las culturas políticas que marcaron el período histórico estudiado. Los discursos analizados apuntan a la aproximación de la cultura política republicana en contraposición a la cultura política de Vargas. Recordando que el contexto histórico corresponde a un período de transición en el escenario político brasileño con el fin de la Antigua República y el inicio de la Era Vargas.

Palabras clave: Helena Antipoff. Educación profesional. Menores Desamparados. Análisis del Discurso. Culturas Políticas. Historia de la psicología.

ABSTRACT

This dissertation presents the production of historical knowledge about the conceptions of Professional Education for destitute minors that underpinned Helena Antipoff's political speeches between 1930 and 1935. The time frame chosen reflects the period in which Helena Antipoff led the creation of various educational institutions and mobilized resources through lectures, conferences, articles, seminars and reports. The writings published for this purpose define the corpus of analysis for understanding the research problem. The theoretical-methodological basis of this work is French-Brazilian Political Discourse Analysis, highlighting the conceptual tools of Foucault, Charaudeau and Berstein. Firstly, we present the constitution of Helena Antipoff's identity as a political subject based on the validation criteria proposed by Charaudeau of legitimacy, credibility and authority. Next, based on the theoretical studies and analyses undertaken, we sought to understand, from the linguistic materiality present in the selected corpus, the conceptions and effects of meaning of Professional Education for destitute minors in Helena Antipoff's political speeches. Our study identified the presence of hygienist, liberal, scholastic and republican discursive formations in the characterization of destitute minors and in the Vocational Education project designed to assist these subjects. We would like to emphasize that the Professional Education project designed by Helena Antipoff was considered within the scope of the research as an important vector in identifying the political cultures that marked the historical period studied. The speeches analyzed point to the approximation of the republican political culture as opposed to the Vargas political culture. Remembering that the historical context corresponds to a period of transition in the Brazilian political scene with the end of the Old Republic and the beginning of the Vargas Era.

Keywords: Helena Antipoff. Professional Education. Helpless Minors. Discourse Analysis. Political Cultures. History of Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações organizadas por áreas e temas	20
Quadro 2 – Textos selecionados para o corpus de análise	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPEJ	Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
SPMG	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	24
1.1 Os escritos de Helena Antipoff como fontes de pesquisa	24
1.2 A Nova História Política e o conceito de Cultura Política	32
1.3 Para uma análise do discurso político.....	36
1.4 Helena Antipoff e os critérios de validação para sua identidade como sujeito político.....	39
1.5 As formações discursivas e os efeitos de sentido de menores desamparados e Educação Profissional nos discursos de Helena Antipoff ..	46
2 OS MENORES DESAMPARADOS NOS DISCURSOS DE HELENA ANTIPOFF	48
2.1 Os percursos históricos que constituíram a infância e o termo menores desamparados no Brasil	48
2.2 A experiência formativa de Helena Antipoff	54
2.3 Os menores desamparados nos discursos produzidos por Helena Antipoff	58
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRATÉGIA DE SALVAÇÃO	77
3.1 A concepção de Educação Profissional no debate político mineiro e o Movimento Escola Nova	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa, que teve como finalidade conhecer as concepções e os efeitos de sentido de Educação Profissional para os menores desamparados nos discursos políticos de Helena Antipoff. Considerando o projeto de Educação Profissional em questão, buscamos também identificar a relação desse vetor com as culturas políticas que marcaram o período.

O recorte histórico estabelecido é o período de 1930-1935, momento em que Helena Antipoff protagonizou a criação de várias instituições educacionais e mobilizou recursos por meio de palestras, conferências, artigos, seminários e relatórios, pelos quais a presente pesquisa obteve acesso, com o auxílio das publicações. Estas últimas se definem como corpus de análise da problemática, orientando, desta maneira, toda a pesquisa.

O interesse pela temática de pesquisa surgiu durante uma aula da disciplina de Teorias da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, no curso de Especialização em Gestão Educacional com ênfase em inspeção, orientação e supervisão escolar.

Na dinâmica da aula, foi apresentada uma entrevista com Cecília Antipoff, bisneta de Helena Antipoff. Como a bisavó, a bisneta segue a carreira de psicóloga, e, durante a entrevista, apresentou algumas memórias de sua infância que remetia aos pilares educacionais defendidos na perspectiva antipoffiana.

A entrevista impulsionou uma breve pesquisa sobre a história de Helena Antipoff. Sua trajetória, moldada em meio a grandes eventos que marcaram o século XX, encantou-me, e tornou o foco das minhas leituras.

Ao mergulhar na literatura em questão, percebi que havia um grande interesse de Helena Antipoff por crianças desamparadas ao longo da sua trajetória profissional. Esse interesse culminou na defesa de uma educação socialmente inclusiva, tema de estudo que possibilitou a escrita de um artigo que apresentei como trabalho de conclusão de curso da especialização.

A defesa de uma educação socialmente inclusiva é uma diretriz que norteia meu trabalho como professora em escolas públicas. Durante treze anos exercendo a profissão, deparei-me com sujeitos em situação de vulnerabilidade social que via na

educação básica uma forma de acessar direitos que foram negados durante a vida.

É válido pontuar que, durante dois anos, trabalhei como professora dentro do sistema socioeducativo. Dado este contexto, salienta-se que os educandos eram garotos que, por cometerem atos infracionais, estavam em regime de internação. Durante as aulas de história, pelas quais eu era responsável, muitos se declaravam como abandonados e justificavam seus atos infracionais alegando o desamparo por parte de familiares e do poder público.

Essas narrativas eram frequentes nas aulas que tinham como temática a História do Brasil, principalmente nas que abordavam as lutas pelos direitos sociais e o processo de elaboração da Constituição Cidadã de 1988. Quando eu me deparei com a trajetória de Helena Antipoff e seu interesse por esses sujeitos, indaguei sobre a permanência de representações e narrativas em torno do abandono de crianças e adolescentes.

Mesmo passado décadas da atuação de Helena Antipoff, principalmente em território brasileiro, ainda é uma realidade a presença de menores nas ruas da capital mineira e na maioria das cidades do nosso Brasil.

Frente a isso, introduz-se o oportuno questionamento: Quem nunca se deparou com crianças vendendo balas nos semáforos? Ou catando materiais para serem reciclados?

Eu não me esqueço de uma cena que presenciei quando estava dirigindo pela manhã, a caminho de uma das escolas em que trabalho: havia três garotos empurrando um carrinho de supermercado, aproveitando o embalo da velocidade para subir na parte traseira e deslizar por uma avenida.

Em cada lixeira, eles paravam e gritavam: “aqui tem muito papelão, vamos antes deles passarem e pegarem tudo”. Vi a cena perplexa e indaguei o porquê que de eles não estarem uniformizados para irem para a escola e passarem o dia, por exemplo, em um Programa da Escola em Tempo Integral (lembrando que uma das metas do nosso Plano Nacional de Educação é ampliar esse programa).

Em outro momento, vi um adolescente empurrando um carrinho de madeira, carregado de papelão na rua da casa da minha mãe. Ele sorriu e me deu um bom dia. Eu retribui o cumprimento e perguntei o seu nome. Emendamos uma conversa típica desses encontros que a vida nos permite na sua aleatoriedade, que terminou

com meu sermão de como a escola é importante para a formação do sujeito e que ele não podia desistir de acessar esse direito.

Ele falou que o trabalho que exercia era a garantia do sustento da mãe e dos irmãos. Perguntei se sua família tinha o cadastro social para acessar programas sociais, e ele respondeu que sim, e que era insuficiente. Nosso encontro terminou com uma ajuda em dinheiro irrisória, pois era o que eu tinha naquele momento, e meu pedido foi para que ele não desistisse da escola e de uma formação profissional no futuro.

Falei de uma escola profissionalizante filantrópica perto dali, onde eu também trabalhava como professora, e insisti para que ele se matriculasse em um dos cursos oferecidos na instituição.

Diante desse quadro, eu poderia relatar inúmeras vivências que mostram crianças e adolescentes trabalhando de forma informal nas ruas e que não frequentavam regularmente a escola ou mantinham uma frequência mínima para ter acesso a um programa de transferência de renda.

Mesmo com bases legais que buscam erradicar a evasão escolar, com ações de busca ativa e a atuação dos conselhos tutelares, a presença dos menores nas ruas e no mercado informal de trabalho ainda é uma realidade. A relação entre os menores desamparados e a educação, principalmente a Educação Profissional, como ponte para a inclusão social, foi uma questão que atravessou a existência de Helena Antipoff, e ainda atravessa a nossa realidade.

A dissertação aqui apresentada não tem como ambição responder as questões do nosso presente na sua literalidade, pois um recorte temporal foi estabelecido. Contudo, sabemos que, no ofício do historiador, o presente é o ponto de partida para acessar o passado. É dele que parte as escolhas, os questionamentos, os vestígios que permitem o acesso, as teorias e metodologias que vão fundamentar o trabalho e a vontade de encontrar conexões para se localizar no tempo e no espaço dentro da existência da humanidade.

Como nos mostra Edward Said (1995, p. 33):

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e

enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. Esse problema alimenta discussões de toda espécie – acerca de influências, responsabilidades e julgamentos, sobre realidades presentes e prioridades futuras.

Não atribuímos a essa dissertação um viés pragmático, pois a produção historiográfica não carrega tal fardo. Entretanto, compartilhamos o ponto de início que permitiu o caminho a ser trilhado na construção do texto aqui apresentado. Para empreender a tarefa acadêmica foi fundamental estabelecer um problema de pesquisa e um objeto possível de ser estudado quanto às fontes históricas e ao tema do nosso interesse.

O processo para delimitar nossa problemática e o objeto de pesquisa partiu de um levantamento da vasta produção científica, que tem como tema central Helena Antipoff. No primeiro momento do levantamento realizado, o intuito era compreender a concepção de Educação Profissional dos menores desamparados na Instituição da Fazenda do Rosário, criada em 1940.

Sobre o tema, foi fundamental a leitura da dissertação de Helena Charalo Rafante (2006), *A Fazenda do Rosário e a Educação pelo Trabalho dos Meninos “Excepcionais” de 1940-1948*, pesquisa com foco na história da instituição e os fundamentos educacionais estabelecidos nos primeiros anos de seu funcionamento.

O trabalho de Rafante contou com trechos de fontes produzidas nos primórdios de funcionamento da instituição. Ao buscar pelas fontes citadas, chegamos ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

No contato com as fontes do CDPHA, arquivo histórico localizado na Fundação Helena Antipoff (UEMG), na cidade de Ibirité, em Minas Gerais, os questionamentos foram direcionados para conhecer as instituições que fundamentaram e ajudaram a consolidar um projeto de Educação Profissional para os menores desamparados.

Para isso, as fontes e a revisão bibliográfica mostraram que a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, e o Instituto Pestalozzi, em 1935, seriam caminhos a serem trilhados na busca de respostas. O caminho trilhado, ao levantarmos as fontes históricas no arquivo da Escola Estadual Pestalozzi, correlato à revisão bibliográfica, apontou para uma investigação sobre as ações que levaram à criação dessas instituições.

Dado a isso, levantamos a seguinte indagação: Quais foram as motivações e as estratégias que permitiram Helena Antipoff a consolidar um projeto de Educação Profissional para menores desamparados presentificado nas instituições que percorremos?

Tal indagação direcionou nossos esforços, mais uma vez, a voltar no tempo e a focar no início da década de 1930, período em que Helena Antipoff pensou e liderou a criação das instituições educativas que percorremos. Sua atuação, no recorte histórico estabelecido, materializou-se mediante os discursos políticos encontrados em textos reunidos em uma Coletânea produzida pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, no centenário de nascimento da psicóloga em 1992.

Nossa trajetória, focalizando a elaboração do nosso projeto de pesquisa, direcionou a delimitação do objetivo geral: conhecer as concepções e os efeitos de sentido de Educação Profissional para os menores desamparados, nos discursos políticos de Helena Antipoff e a relação das duas categorias na formação de um projeto que reflete as culturas políticas que marcaram o período.

Para alcançar o objetivo proposto, usamos, como aporte teórico e metodológico, a Análise do Discurso franco-brasileira, destacando alguns autores fundamentais, como: Charaudeau (2018), Orlandi (2009), Foucault (2008), Fernandes (2007), Gregolin (2001) e Brandão (2004).

Como a dimensão do nosso estudo é o campo político, o conceito de Cultura Política de Berstein (1998) foi indispensável para situarmos a dimensão da atuação política de Helena Antipoff no recorte temporal e espacial estabelecido.

No primeiro capítulo, apresentamos uma problematização das fontes históricas selecionadas mediante seus atributos, como fontes históricas escritas e sua organização, em sua maioria dentro de uma coletânea publicada a posteriori, e o fato de estarem relacionadas à constituição de um monumento.

Logo após, retomamos o percurso de renovação da História Política dentro do campo historiográfico, com vista ao esclarecimento e à compreensão de discurso e os conceitos próprios da área da Análise do Discurso Político que direcionaram o trabalho com o corpus selecionado.

Na continuidade da nossa fundamentação teórico-metodológica, construímos um panorama da identidade política de Helena Antipoff como forma de apresentar o sujeito dos discursos políticos analisados. Elencamos características que constituíram a identidade de Helena Antipoff como sujeito político à luz de Charaudeau (2018), e levantamos, de forma geral, algumas condições de produção de seus discursos no recorte histórico estabelecido.

O segundo capítulo da dissertação foi destinado a compreender o uso e a rastrear os efeitos de sentidos do enunciado “menores desamparados”, nos discursos de Helena Antipoff. Para isso, foi necessário uma sondagem dos percursos que constituíram o modo como a infância e o termo foram tratados na História do Brasil, principalmente no recorte temporal e espacial selecionado.

Logo após, utilizamos a teoria da Análise do Discurso Político para identificar as formações discursivas presentes na constituição dos argumentos de Helena Antipoff, e como os “menores desamparados” aparecem na estratégia de diagnosticar uma situação de miséria em Belo Horizonte e denunciá-la para o poder público e para a sociedade civil.

No terceiro e último capítulo, procedemos à Análise do Discurso, tendo como premissa conhecer as concepções e rastrear os efeitos de sentido de Educação Profissional nos discursos de Helena Antipoff. Iniciamos com um levantamento histórico do uso do conceito nos debates políticos da República Velha e início da Era Vargas em Minas Gerais.

Em seguida, empreendemos o exercício da Análise do Discurso dos escritos de Helena Antipoff com foco na Educação Profissional, com o intuito de identificar as formações discursivas presentes e relacioná-las às culturas políticas que marcaram o período.

Buscando verificar a possibilidade de realização desta pesquisa, foi engendrada uma revisão bibliográfica sobre a atuação de Helena Antipoff. Constatamos que muitos de seus estudos analisam sua atuação como psicóloga na área da educação. Em alguns estudos, aparecem o termo concepção/experiência

antipoffiana¹, o que mostra a consolidação de estudos na área da psicologia e da História da Psicologia.

Temos também pesquisas no campo da História das Instituições, análises de experiências educativas, problematização de conceitos, Educação Inclusiva de crianças com deficiência e transtornos neurológicos, além de Ensino Rural e Formação de Professores², entre outros temas.

No site do CDPHA³, existe uma compilação atualizada de artigos, dissertações, teses, capítulos e de livros publicados no Brasil e no nível internacional sobre Helena Antipoff. Das cinquenta dissertações e teses citadas, estabelecemos uma a seguinte divisão, por área e temas de pesquisa, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 1 - Teses e dissertações organizadas por áreas e temas

Área/tema	Número de dissertações e teses
Psicologia/História da Psicologia/ Psicopedagogia e Saúde.	11
História das Instituições	3
Educação Rural e Formação de Professores	12
Práticas Educativas e Análises de Conceitos	9
Movimento Escola Nova	2
Educação Inclusiva de crianças com deficiência e transtornos neurológicos	10
Meio Ambiente e aplicação de tecnologias	3

Fonte: autoria própria.

Na produção, em torno da figura de Helena Antipoff, a Educação Profissional ganha destaque, principalmente na formação de professores, de profissionais da área da psicologia e no âmbito da Educação Rural. Contudo, sua atuação, no campo político, na busca de efetivar um projeto de Educação Profissional que abarcasse instituições e políticas públicas para os menores da capital mineira, ainda carece de estudos.

1 CAMPOS (2018).

2 Dentre as pesquisas consultadas, destacamos: Campos (2010a); Campos (2010b); Borges (2014); Rafante (2006); Andrade (2006); Lorenço (2001a).

3 Disponível em: <https://cdpha.pro.br/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 09 jan 2023.

Sua importância na dinâmica política pode ser observada na integração de um grupo de profissionais que trabalharam na implementação da Reforma Educacional Mineira de 1927/1928. A reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos-Mario Casasanta, iniciou-se em 1927, e se desenvolveu na primeira metade do século XX.

Nesse período, Minas Gerais passava por um momento de mudanças sociais advindas da industrialização/urbanização e mudanças políticas que marcaram o fim da República Velha. Era notório um movimento político em defesa da ampliação escolar e do público escolar mesmo antes da reforma citada.

Segundo Gonçalves e Chamon (2012, p. 161):

a defesa do progresso nacional, especificamente pela implantação da indústria e pela formação do operariado, fazia parte recorrente dos vários discursos dos republicanos em favor do que pode ser convencionado como busca da identidade da nação.

A educação profissional, que, durante muito tempo, deu-se na “lida diária, nas oficinas e no próprio campo” (Gonçalves, 2012, p. 20), começou a ganhar espaço nas escolas, com a implementação do projeto republicano. A tarefa de escolarizar as atividades ligadas ao trabalho coube à “República brasileira por meio da criação de institutos técnicos, campos de demonstração, escolas-fazendas, escolas e institutos agrícolas, além de aulas ambulantes promovidas por professores nos lugares de trabalho dos camponeses” (Gonçalves, 2012, p. 20).

Sendo assim, a República reforça nos debates políticos a inserção da Educação Profissional como um campo da área da Educação. A formação do cidadão deveria também abarcar sua formação para o trabalho, principalmente em um país no qual o progresso estava atrelado à industrialização crescente.

Durante a implementação da Reforma, Helena Antipoff ganhou expressiva visibilidade na área da Educação. Sua posição como referência no campo educacional mineiro possibilitou sua atuação em várias frentes, envolvendo também a sociedade civil, mesmo após a implementação da reforma.

Ao longo de vários projetos de governos municipais, estaduais e diferentes configurações políticas no cenário nacional, Helena Antipoff mobilizou recursos para criar instituições e políticas públicas educacionais.

Compreender os esforços que permitiram a construção e a sobrevivência de um projeto de Educação Profissional que perpassou diferentes configurações políticas também possibilita a identificação de rupturas e permanências inerentes ao campo político.

Esse campo que abarca culturas políticas concomitantes é caracterizado pelo jogo de relações de poder, no qual, na busca de influenciar o outro para alcançar os objetivos, a elaboração de estratégias é uma atividade constante.

Escolher a Análise do Discurso Político tendo como foco rastrear os efeitos de sentido de Educação Profissional e menores desamparados, somados à relação das duas categorias na formação de um projeto, é estabelecer um caminho na tentativa de compreender uma realidade dinâmica e complexa, característica do campo político.

De acordo com Gonçalves (2012), “Tomar os discursos políticos como fontes exclusivas, leva-nos a problematizá-los e compreendê-los na sua potencialidade como resultado de um jogo de estratégias construídas no domínio da prática social na qual se move” (Gonçalves, 2012, p. 15).

Ao partirmos de uma ação singular como caminho de estudo, buscamos também conhecer os sujeitos que integram e entrelaçam um dado momento da história, bem como a visão que se tem da sociedade, a visão de futuro que é almejada, os valores partilhados e as contradições que perpassam nas relações de poder.

Segundo Orlandi (2009), a contribuição da Análise do Discurso está no fato de nos colocar em “estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos consciente de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (Orlandi, 2009, p. 9).

Por meio da linguagem, a educação profissional foi ecoada em discursos e materializada, e, até hoje, destaca-se como eixo de discursos no campo político. Lopes e Galvão (2019) refletem sobre a premissa da História da Educação ter como atributo a compreensão do presente para uma possível intervenção do futuro, e indaga:

“mas será que a história, qualquer que seja ela, tem mesmo esse poder? Ou, em vez disso, ela nos ajuda a compreender o presente pelo encontro com o outro, que nos causa surpresa e espanto, desnaturalizando nossos gestos e palavras?” (Lopes & Galvão, 2019, p. 22).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A proposta deste capítulo consiste em apresentar os conceitos utilizados dentro do domínio teórico da Análise do Discurso Político para a análise das fontes. Na primeira parte do capítulo, será apresentada a problematização das fontes históricas selecionadas mediante seus atributos como fontes históricas escritas, sua organização, dentro de uma coletânea publicada a posteriori, e o fato de estarem relacionadas à constituição de um monumento.

Logo após, retornar-se-á o percurso de renovação da História Política dentro do campo historiográfico, com vista ao esclarecimento e à compreensão de discurso e os conceitos próprios da área da Análise do Discurso Político que direcionaram o trabalho com o corpus selecionado.

Na continuidade da fundamentação teórico-metodológica, foi construído um panorama da identidade política de Helena Antipoff como forma de apresentar o sujeito dos discursos políticos analisados. Para tal, foram elencadas características que constituíram a identidade de Helena Antipoff como sujeito político à luz de Charaudeau (2018), levantadas, de forma geral, algumas condições de produção de seus discursos no recorte histórico estabelecido.

1.1 Os escritos de Helena Antipoff como fontes de pesquisa

O corpus de análise selecionado é composto por textos escritos por Helena Antipoff na década de 1930 para publicação de artigos, palestras e mensagens para a abertura de eventos. O recorte temporal, 1930 a 1935, compete ao momento em que Helena Antipoff protagonizou esforços na criação e implantação de muitas instituições educacionais e políticas públicas para os menores desamparados, como já citadas.

Os textos tinham como objetivo legitimar e justificar a criação de espaços educacionais que destacavam a Educação Profissional para os menores desamparados perante os governos, à sociedade civil, à comunidade científica e ao profissional da qual fazia parte.

Conforme se pode observar, no quadro a seguir, o corpus selecionado para a

análise é composto pelos seguintes escritos de Helena Antipoff e suas finalidades:

Quadro 2 - Textos selecionados para o corpus de análise

Ano	Título	Objetivo do texto	Número de páginas
1930	Preparo das crianças para sua futura profissão	Artigo publicado no Boletim Nº 6 da Secretaria do Interior de Minas Gerais.	4 páginas
1930	Ideais e Interesses das crianças de Belo Horizonte	Primeira publicação do Museu da Criança – subordinado à Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.	39 páginas
1932	Amparo ao pequeno Jornaleiro	Palestra proferida no lançamento do Pavilhão de Natal.	9 páginas
1934	O trabalho do menor	Texto escrito como Diretora do Laboratório de Pysichologia da Escola de Aperfeiçoamento.	3 páginas
1934	Os direitos da criança	Texto que se apresenta como presidente da Sociedade Pestalozzi e denuncia a condição dos vendedores de jornais frente à legislação da época.	4 páginas
1934	Assistência aos menores desamparados, trabalhadores de rua	Palestra feita por Helena Antipoff, dia 26 de novembro de 1934, na reunião promovida pela Sociedade Pestalozzi e a Associação Auxiliar de Escotismo.	8 páginas
1935	Relatório da Primeira Diretoria da Sociedade Pestalozzi (1932-1935) apresentado à assembleia geral no dia 17 de março de 1935, pela sua residente, professora Helena Antipoff.	Relatório de prestação de contas da Sociedade Pestalozzi.	10 páginas

Fonte: Autoria própria, 2023.

É importante destacar que o grupo de fontes selecionadas faz parte de um processo de construção de um monumento, a obra de Helena Antipoff. As fontes que foram eleitas, excetuando um texto, estão reunidas em um único livro da coleção publicada pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, a posteriori do processo de sua produção e com objetivo de “uma muito merecida homenagem póstuma” (Antipoff, D., 1992, p. 9), palavras que aparecem na introdução do livro, escrita por Daniel Antipoff, filho de Helena Antipoff.

Ao longo da introdução, depara-se também com os dizeres:

Eis por que tanto empenho fazemos hoje, para que uma COLETÂNEA das OBRAS ESCRITAS DE HELENA ANTIPOFF possa ser reeditada. São quatro volumes acompanhando cronologicamente as áreas em que, sucessivamente, passou a dedicar toda a sua capacidade de entusiasmo. São obras publicadas sob os auspícios governamentais, com a presunção de que, uma coletânea desta natureza possa ser útil, quando distribuída para cada universidade brasileira e grande número de escolas oficiais onde é ministrado o curso de magistério para a formação do nosso professorado. [...] Fazemos votos para que o pensamento e o entusiasmo daquela educadora possa contribuir para melhorar o sistema educacional do País e propiciar a elevação do cidadão brasileiro. (Antipoff, D., 1992, p. 10).

Cabe problematizar esse aspecto de organização que é encontrado nas fontes de pesquisa, que, como disse Le Goff (1992, p. 548): “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”.

Ele ainda ressalta que: “um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção” (Le Goff, 1992, p. 548).

Em face disso, a presente perquirição optou em utilizar a Análise do Discurso Político e suas ferramentas no trabalho das fontes e na busca de conhecer as concepções e os efeitos de sentido de Educação Profissional para os menores desamparados nos discursos políticos de Helena Antipoff no início da década de 1930.

Ao se eleger o discurso como objeto de análise, foi depreendido não só o texto e a sua dimensão linguística, mas também a sua enunciação. Como nos mostra Gregolin (2001, p. 17), “através da Análise do Discurso é possível

realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? Como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)”.

A autora destaca que, empreender tal tarefa é compreender “como ele se relaciona com a situação que o criou” (Gregolin, 2001, p. 17), ou seja, cabe a investigação histórica das condições de produção do discurso. Em Michel Foucault (2006, p. 255), é encontrado o seguinte apontamento: “o que me interessa no discurso, é o fato que alguém disse alguma coisa em um dado momento”.

Em torno dessas proposições, este trabalho optou pela ousada tarefa de analisar um conjunto de discursos de Helena Antipoff. Foram oito textos escolhidos, com datas de publicações distintas, ou seja, momentos distintos de enunciação. É importante esclarecer que foi usada a definição de enunciação como “lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer” (Fernandes, 2007, p. 19).

À guisa de tal feito, o cuidado em confrontar trechos dos discursos selecionados, com o objetivo de conhecer as concepções e rastrear os efeitos de sentido de Educação Profissional para os menores desamparados, teve como premissa uma investigação histórica das condições de sua produção.

Em Foucault (2008, p. 30), foi encontrada a seguinte pergunta como direcionamento: “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?”.

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando em um determinado tempo e espaço. As unidades do discurso podem perpassar os vários discursos de Helena Antipoff, mas cada um tem sua condição de produção, isso significa que “o enunciado é sempre o acontecimento em que seu sentido não se esgota inteiramente, ele está sempre aberto a repetições e transmissões, ou seja, a regularidades” (Morais, 2007, p. 188).

Outro ponto de cuidado, ao se trabalhar com as fontes selecionadas, foi o de destacar sua característica de texto. Cumpre lembrar que, dos oito textos escolhidos, quatro são *scripts* de palestras e mensagens proferidas em eventos. E o ato de palestrar e proferir a mensagem não cabe à devida análise, pois não há o alcance de tais momentos.

Michel de Certeau (2009, p. 204), ao responder o que é escrever, diz que: “designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”.

O poder sobre a exterioridade citado por Certeau é referente a um controle que se distingue do ato de falar em uma palestra, por exemplo. Nas palavras do pensador francês, ao se referir a uma página em branco, “trata-se de um lugar desenfiteado das ambiguidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito em relação a uma área de atividades. Oferece-se a uma operação parcial mais controlável” (Certeau, 2009, p. 204).

Contudo, o texto fabricado tem um objetivo: “tem como sentido remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre sua exterioridade” (Certeau, 2009, p. 205). As fontes selecionadas apresentam o objetivo de produção de transformação do meio.

Frente a esse quadro, observou-se uma estrutura que aponta para um horizonte de expectativa que visa modificar uma realidade constatada. Para Certeau (2009), a busca de escriturar para transformar é uma função estratégica:

O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada, num sistema e, assim, transformada: ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo (Certeau, 2009, p. 2005).

Ao chamar a atenção para “regras e modelos elaborados neste lugar excepcional”, ou seja, à página, o autor aponta para o ato de apropriação do espaço exterior e para o poder de fabricar objetos (Certeau, 2009, p. 205).

Segundo Gonçalves (2020, p. 211), na análise de um discurso, “o ponto de partida é compreendê-lo como portador e constituinte de representação de sociedade, de sujeitos, de estratégias, enfim de uma dada realidade social”.

A presente análise de pesquisa procurou trabalhar com textos publicados nos primeiros anos de Helena Antipoff no Brasil. Sua dificuldade com o novo idioma foi mencionada algumas vezes em seus escritos.

Em um discurso pronunciado como paraninfa da turma de 1932 da Escola de

Aperfeiçoamento, Helena Antipoff expõe o processo de adaptação que estava vivendo:

Eu quisera dizer-vos palavras de valor, mas duvido poder fazê-lo, (pois nem tive tempo para melhor exprimir meus pensamentos, nem falo a vós na minha língua que soaria mais sinceramente aos vossos ouvidos), queria dizer-vos palavras de valor para que elas possam voltar-vos um dia à memória, quando solitárias talvez, precisardes de uma palavra de encorajamento na vossa carreira, sempre grandiosa quanto aos fins e muitas vezes miserável quanto as suas condições materiais, pessoais – e, pois, duplamente grandiosa. (Antipoff, H. 1992a, p. 101)

Nas primeiras pesquisas de campo, cujos resultados foram publicados pelo Museu da Criança, Helena Antipoff menciona que “ao lado do motivo pessoal, havia também este: os colaboradores. Conhecendo muito imperfeitamente o português, eu devia confiar toda experimentação aos cuidados das zeladoras do nosso incipiente Museu” (Antipoff, H., 1992b, p. 62).

No texto em que foi destacado o trecho mencionado, a educadora demonstra os métodos elencados na pesquisa com os alunos da capital, e justifica que o inquérito foi pensado de forma simples, pois, entre alguns fatores, havia ainda sua dificuldade com o idioma local.

Há ainda um relato de uma aluna da Escola de Aperfeiçoamento apresentado na biografia escrita por Daniel Antipoff (1996):

A respeito de Helena Antipoff, anos mais tarde, uma de suas ex-alunas Imene Guimarães – hoje no maior posto regional do Ministério de Educação em Minas Gerais, escreve o seguinte: A princípio nós a chamávamos de madame. Sabíamos apenas que era russa, trabalhara com Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau na Suíça e parecia ter raios X no olhar. Éramos todas jovens professoras curiosas, um tanto afoitas, talvez atraídas pela personalidade da estrangeira de sotaque carregado e completamente avessa de falar de si mesma. Helena Antipoff era ainda uma estrangeira. Simpática, mas estrangeira. Um dia, pediu-nos que não a chamássemos mais de madame, alegando ter descoberto não ser tal tratamento usual em nosso país. Dias depois, quando lhe pedimos que passasse a dar aulas em francês, para que nos fôssemos familiarizando com aquele idioma, respondeu que precisava muito mais de aprender português do que as moças de aprenderem francês. Insistiu para que lhe fôssemos corrigindo os erros e até lhe ensinássemos alguns termos populares, ainda que “nomes feios”. Queria ser brasileira como qualquer outra. Creio que o conseguiu antes mesmo de perder todo sotaque. Ao mesmo tempo que transmitia a sua grande experiência, assimilava com rapidez espantosa as diversas nuances da língua portuguesa, deliciando-se com o linguajar sertanejo. (Antipoff, D. 1996, p. 120).

A adaptação de Helena Antipoff nas terras brasileiras e a utilização de tradutores e mediadores quanto aos aspectos culturais, entre eles o idioma, é um ponto importante na concepção dos discursos analisados, pois “o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (Pêcheux, 1993, p. 77).

Em face disso, ressalta-se essa condição da produção dos discursos, pois, como mencionado, os textos portadores desses discursos tinham que se enquadrar em padrões específicos que exigiam o uso da língua formal. Eram textos oficiais da instância governamental ou textos que objetivavam a denúncia de situações, mobilização de recursos e prestação de contas para a elite da capital mineira. A normalização do texto, para sua veiculação, enquadra-se nos limites nos quais acontece a prática discursiva.

Segundo Foucault (2008, p. 144), a prática discursiva consiste em:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 144).

Nos textos de autoria de Helena Antipoff, não há menção de tradutores ou auxiliares específicos. Os vestígios apontam que, nos primeiros anos da educadora russa no Brasil, foi necessário o auxílio de outras pessoas na tradução e na mediação social. A respeito disso, é válido frisar suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento como as principais mediadoras.

Acerca de tais apontamentos, Daniel Antipoff (1996, p. 115) descreve Helena Antipoff: “desde o primeiro dia simpatiza especialmente com duas professoras-alunas que têm bastante conhecimento do francês – Helena Paladini e Zilda Assunção”.

A aproximação de Helena Antipoff com suas alunas, que tinham uma boa comunicação em francês, idioma que Helena Antipoff utilizava para comunicar no início de sua estada no Brasil, aponta o auxílio do qual necessitou, e o obteve de suas companheiras de trabalho.

As alunas estavam inseridas nos projetos de experimentação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e passavam grande parte do tempo

com Helena Antipoff na execução das atividades. A parceria com algumas alunas perdurou por décadas, tanto que muitas assumiram cargos dentro da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, ajudando a manter a instituição com doações.

O exercício da Análise do Discurso salienta o papel da tradução e mediação com o olhar crítico. Segundo Brito (2010, p. 57): “todavia, por mais que se esforce, o tradutor tem consciência de que não alcançará a totalidade tão almejada, uma vez que é desnecessário dizer que 'perfeição' não é uma palavra que possa figurar no horizonte da tradução”. No processo de tradução, existe o outro, que, como sujeito, atribui percepções do real.

Brito (2010, p. 64) apresenta o conceito de discurso de contextualização que atravessa as traduções:

Outro discurso que atravessa o dizer dos tradutores é o discurso da contextualização. A tradução requereria, em certos momentos, uma atualização ou adaptação dos sentidos do texto de partida ao contexto sócio-histórico do texto traduzido. E, dessa forma, pode-se dizer que, por mais que esse discurso tente reforçar o discurso da neutralidade, representando o tradutor como um simples adaptador de contextos histórico-sociais de textos de línguas diferentes, ele acaba, de outro lado, por denunciar a natureza histórica da língua e dos sentidos e a impossibilidade mesma de qualquer neutralidade ou imparcialidade no processo tradutório. A tradução é, como observamos nos próprios discursos dos tradutores, fruto de uma leitura. Prova disso é a existência das “leituras alternativas”, das opções literais de tradução, das notas elucidativas etc.

No dinamismo linguístico, é identificado o encontro de sujeitos que compartilham percepções variadas da realidade. Esse encontro deixa marcas nos discursos, que são apropriados, podendo gerar novas representações.

Insta sublinhar, perante este contexto, que não é concebível esquecer que as relações de linguagem envolvem os emissores, os destinatários, a mensagem, o contexto, o canal de veiculação e os signos, entre outros elementos que, ao mesmo tempo, impõem limites e proporcionam singularidades.

E é nessa relação de apropriar e o poder de fabricar que a perquirição aqui atribuída busca, permeada à Análise do Discurso, rastrear os efeitos de sentido de menores desamparados e da Educação Profissional.

Enveredar-se pelos caminhos da Análise do Discurso compete ir além da mera descrição dos textos aqui selecionados como fontes, pois “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela

história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos.” (Orlandi, 2009, p. 21).

1.2 A Nova História Política e o conceito de Cultura Política

Mediante as mudanças historiográficas, protagonizadas pela Escola do Annales, ao longo do século XX, o campo da história política tradicional foi duramente criticado por ter uma configuração embasada em uma história narrativa com base nos acontecimentos de curta duração.

Néspoli (2015, p. 363-364) nos mostra que a crítica dos Annales tinha como fundamento o fato de a história tradicional tratar dos fatos e dos momentos singulares “que não se comparam a nenhum outro, afirmando-se, portanto como uma disciplina ideográfica, que pesquisa o particular, o singular, aquilo que não se reproduz e que sendo assim, afirmava os Annales, não poderia nunca se tornar uma ciência”.

Os Annales apresentavam uma nova perspectiva historiográfica “composta por uma pluralidade de tempos com diferentes ritmos de duração” (Néspoli, 2015, p. 364). Enquanto isso, a história política tradicional focava nos acidentes, nas rupturas de continuidade, no particular, no nacional, e “privava-se, ao mesmo tempo, da possibilidade de comparações no espaço e tempo, e interditava-se as generalizações e sínteses que, apenas elas, dão ao trabalho do historiador sua dimensão científica” (Remond, 2003, p. 17).

Em meio a essas contraposições de paradigmas, vale ressaltar que a produção historiográfica é fruto de uma época. Segundo René Remond (2003, p. 13), o historiador fala sempre de um lugar, de um tempo...

aquele em que o acaso o fez nascer e do qual ele abraça, às vezes sem o saber, as curiosidades, as inclinações, os pressupostos, em suma ‘a ideologia dominante’, e mesmo quando se opõe, ele ainda se determina por referência aos postulados de sua época (Remond, 2003, p. 13).

Reis (2000, p.25) complementa a importância de compreender o lugar da produção da história ao dizer que “o historiador ‘aparece e confessa’ seus pressupostos e conceitos, seus problemas e hipóteses, seus documentos e suas

técnicas e os modos como as utilizou e, sobretudo, a partir de que lugar social e institucional que ele fala”.

Reconhecendo a importância de situar a produção da Nova História Política, é importante resgatar precisamente o momento histórico da terceira geração da Escola dos Annales e da produção dos trabalhos de Foucault e Bourdieu, que foram fundamentais para as produções historiográficas posteriores.

Reis (2003, p. 54) descreve o momento como:

O novo ambiente é complexo: o presente é de globalização e individualismo, de ruptura com o futuro e o passado e de satisfação com o presente, de aceleração da mudança e de consolidação e quase cristalização do presente, de intensa comunicação e sofisticação dos equipamentos e de desmobilização da discussão das questões humanísticas e filosóficas. Não há projetos sociais ou grandes causas que mobilizem os grupos sociais. “Promessas do Sol” não queimam mais o coração ocidental! Na cultura pós-moderna não há profecias nem utopias. O futuro não é mais detentor do critério ético que orienta a ação. Nem o passado é mais “mestre da vida”. Vivemos “tempos novos”, muito novos, onde o presente recuperou seu direito a existência autônoma.

Segundo o autor, o momento propiciou uma abordagem da história mais fragmentada, focada no conceito de cultura na sua forma mais ampla, ou seja, “o mundo das ideias, interpretações, valores, regras, comportamentos, linguagens, representações, sentidos, projetos, lembranças, desejos e sonhos de uma sociedade” (Reis, 2003, p. 58), que distanciava das correntes estruturalistas e, principalmente, do marxismo.

A nova abordagem da história representou, como afirma Chartier (1990, p. 14), “a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros”. A nova concepção historiográfica destacou a importância do conceito de representação e das ideias defendidas por Michel Foucault, ao apresentar a relação entre a constituição dos sujeitos e os discursos produzidos.

Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse (Chartier, 1990, p. 19).

A premissa do conceito de representação apresenta a ideia de que as ações acontecem por vista de representações já existentes na sociedade; a realidade enquanto percebida é uma representação.

Vale ressaltar que as representações são construídas socialmente por meio da linguagem e dos símbolos, que são consideradas uma “função mediadora que informa as diferentes modalidades de apreensão do real, quer opere por meio de signos linguísticos, das figuras mitológicas e da religião, ou dos conceitos do conhecimento científico” (Chartier, 1990, p. 29).

Ou seja, elas são compartilhadas em determinado tempo e espaço. Todavia, ao se compreender o papel da representação, Lynn Hunt (1992, p. 9) mostra que, diferentemente de outros paradigmas (como o marxismo), na História Cultural, as:

relações econômicas e sociais não são interiores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campo de prática cultural e produção cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referência a uma dimensão extra cultural da experiência.

O que concorda José Carlos Reis (2003, p. 58):

Hoje não se percebe mais esse mundo cultural como superestrutural em oposição ou como mero reflexo de um mundo material infraestrutural. O mundo da cultura é “interior”. Ele aparece no interior de todas as outras esferas: a econômica é uma forma histórica e particular de representar a produção de riqueza; a política é uma forma histórica e particular de representar o poder etc. Não existe o poder, o trabalho, a riqueza, a ideia, o prazer, a educação, o gênero enquanto tais, em si, mas formas de construí-los e representa-los. Nesse sentido, a esfera cultural produz história, cria realidade nova, e não seria só efeito, reflexo, epifenômeno de esferas ditas infraestruturas.

Ao se enfatizar a fala de Reis (2003,p.58) em que “a política é uma forma histórica e particular de representar o poder”, são resgatadas as contribuições de Foucault e Bourdieu, em suas formas de analisar o poder.

Os trabalhos dos dois estudiosos, Foucault e Bordieu, mostraram que:

o poder ganharia um aspecto simbólico, ou seja, suas relações não estavam *ad stricto* ao político, enquanto alcance de poder estatal, mas esse poder relacionava-se por entre instituições sociais e suas maneiras de pensar e transmitir valores institucionais em regras sociais” (Clemente, 2017, p.48).

Mediante o efervescer dos debates que marcaram o campo científico das ciências humanas, o conceito de política foi sendo ampliado, como postula Gomes (2005, p. 30-31):

O conceito de política foi, portanto, ampliado, constituindo-se em instância autônoma e estratégica para a compreensão da realidade social, até porque a ideia é a de que as relações de poder são intrínsecas às relações sociais. Dessa forma, as relações de poder excedem o poder do Estado, e as relações políticas excedem o campo do político institucional. A categoria política se expande e suas fronteiras tornam-se mais fluidas e móveis. Quanto ao poder, inclusive o poder do Estado, não se trata mais de pensá-lo apenas como força, coerção ou manipulação, mas igualmente como legitimidade, adesão e negociação.

No novo cenário historiográfico, Pensavento (2005, p. 25) demonstra que a Nova História Política amplia seus horizontes de estudo ao se debruçar em torno do imaginário do poder. Ela destaca o foco em estudos “sobre a eficácia simbólica de ritos e imagens produzidas segundo fins e uso político, sobre fenômenos que presidem a repartição de autoridade e do poder entre grupos e indivíduos.” (Pensavento, 2005, p. 25).

A autora defende o fato de que o aprofundamento no meio cultural que embasa as relações políticas permite compreender “os mecanismos pelos quais se constroem identidades dotadas de poder simbólico de coesão social” (Pensavento, 2005, p. 25).

Os estudos da Nova História Política trouxeram a longa duração para o campo e possibilitaram uma identificação mais profunda de rupturas e permanências que caracterizam o trabalho do historiador. Para atender a reformulação da História Política e do período histórico em questão, o conceito de Cultura Política de Berstein tem se consolidado como protagonista nos estudos da Nova História Política.

Em uma simplificada definição, Gomes (2005, p. 31) apresenta o conceito como:

Um sistema de representações, complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão de sentidos que determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento no tempo. Um conceito capaz de possibilitar a aproximação com uma certa visão de mundo, orientando condutas dos atores sociais em um tempo mais longo, e redimensionando o acontecimento político para além da curta duração.

Diante do exposto, a relação entre o conceito de Cultura Política e a Análise do Discurso permite uma produção do conhecimento historiográfico que foge do estigma 'tradicional', que, durante muito tempo, rotulou a História Política. As novas produções historiográficas engendraram um leque de possibilidades interpretativas que lidam com as subjetividades humanas na longa duração.

1.3 Para uma análise do discurso político

Em primeiro lugar, é iniciada a seguinte pergunta: o que torna o discurso de Helena Antipoff um discurso político? O ponto de partida para a identificação do discurso político é o entendimento da sua procedência, do lugar de onde foi proferido, por quem foi proferido e para quem (Gonçalves, 2020).

E a palavra política? Como podemos defini-la? É aquela que “na medida em que ela se inscreve em uma prática social, circula em certo espaço público e tem qualquer coisa que ver com as relações de poder que se instauram” (Charaudeau, 2018, p. 16).

Sendo o campo político marcado por relações de poder, sujeitos e suas representações perante um espaço público, cabem as seguintes perguntas: o que levam os sujeitos políticos a agirem de uma maneira e não de outra? Quais fatores possibilitam a adoção de uma diretriz ideológica frente a outras? E como as intenções, as diretrizes ideológicas, as representações sociais e os objetivos das ações políticas encontram na palavra política, ou seja, nos discursos, um caminho para que a política realmente aconteça?

Na busca de respostas para tais indagações, o solo que embasa o presente estudo é o conceito de Cultura Política, que, segundo Serge Berstein (1998):

Ela é apenas um dos elementos da cultura de uma dada sociedade, o que diz respeito aos fenômenos políticos. Mas, ao mesmo tempo, revela um dos interesses mais importantes da história cultural, o de compreender as motivações dos atos dos homens num momento da sua história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham em função da sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro, das suas representações da sociedade, do lugar que nele tem e da imagem que tem da felicidade. Todos os elementos respeitantes ao ser profundo, que variam em função da sociedade em que são elaborados e que permitem

perceber melhor as razões de atos políticos que surgem, pelo contrário, como epifenômenos (Berstein, 1998, p. 363).

Dentro da complexa dinâmica da cultura política, existem os vetores, canais que permitem apreender a integração de múltiplas referências culturais e representações que movem o espaço político. Segundo Berstein (1998, p. 356-357), os vetores integram referências sociais e políticas diversas, e servem para transmitirem valores, normas e representações que contribuem na formação da bagagem política dos sujeitos.

Em seus dizeres, Berstein (1998, p. 357) descreve que:

A ação é variada, por vezes contraditória, e é a composição de influências diversas que acaba por dar ao homem uma cultura política, a qual é mais uma resultante do que uma mensagem unívoca. Esta adquire-se no seio do clima cultural em que mergulha cada indivíduo pela difusão de temas, de modelos, de normas, de modos de raciocínio que, com a repetição, acabam por ser interiorizados e que o tornam sensível à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes.

É possível identificar vários vetores em uma sociedade, como a família, a escola, as universidades, as igrejas, os meios midiáticos, entre outros. Frente a isso, a atenção da presente análise recai sobre um vetor específico: a Educação Profissional. Ela é apresentada nos discursos analisados como parte de um projeto capaz de tirar os meninos da pobreza e da condição de miséria, e levá-los à condição de cidadãos úteis à Pátria.

Entretanto, a Educação Profissional não se restringe aos discursos de Helena Antipoff, que também está presente nos embates políticos, e tem um percurso histórico a ser considerado. Ao se resgatar historicamente o aparecimento desse vetor nos discursos, percebe-se a integração de várias representações sociais de futuro e de grupos políticos variados. Tal ação permite a identificação das culturas políticas existentes e dos anseios que marcaram um período específico.

A dimensão política é dinâmica e complexa. Uma possível forma de compreender aspectos dessa dimensão está na busca da explicação dos comportamentos políticos “por uma fracção do patrimônio cultural adquirido por um indivíduo durante sua existência” (Berstein, 1998, p. 359).

Tal esforço se embasa na relação inseparável do sujeito com o coletivo, já que sua identidade se constitui no movimento com outro, como nos mostra Fernandes (2007, p. 22-23):

O sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.

A Análise do Discurso é considerada uma das formas de acessar uma dimensão complexa, pois é com “estudo do discurso que se observa o homem falando” (Orlandi, 2009, p. 15), ou seja, o discurso é a palavra em movimento. Em um discurso, há sempre outras vozes, e o sujeito organiza seu discurso em relação aos discursos do outro.

Segundo Brandão (2004, p. 59), o “outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)”. Conforme Foucault (2013, p. 35), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Algumas áreas do discurso, como a área política, podem exigir critérios de validação que possibilitam a constituição da identidade do sujeito político em um determinado tempo e espaço. É importante salientar que os discursos são frutos de:

uma produção que é controlada por aqueles “habilitados” para fazê-la, podem ainda ser percebidos como práticas discursivas definidas pelo status do sujeito que fala, a partir dos lugares em que este fala, considerando as posições sociais que assume quando fala” (Silva & Machado Júnior, 2015, p. 5).

É nessa relação de validação social que também é concebível identificar a presença de uma ou mais culturas políticas, já que ela aparece...

[...] no seio do clima cultural em que mergulha cada indivíduo pela difusão de temas, de modelos, de normas, de modos de raciocínio que, com a repetição, acabam por ser interiorizados e que o tornam sensível à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes (Berstein, 1998, p. 357).

A identidade do sujeito político se forma no seio da cultura política, uma vez ser é um “fenômeno individual interiorizado pelo homem, e um fenômeno coletivo, partilhado por grupos numerosos” (Berstein, 1998, p. 359-360).

Nesse sentido, a presente perquirição procura conhecer aspectos da identidade de Helena Antipoff como sujeito político, segundo alguns critérios listados por Charaudeau (2018). Neste liame, entende-se que “o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições dos sujeitos nos discursos” (Fernandes, 2007, p. 30).

Ressalta-se que o objetivo aqui não é limitar a identidade de Helena Antipoff com o panorama que será apresentado, pois “a identidade é apresentada como produto das novas relações sociopolíticas na sociedade e inacabada por não esgotarem as transformações sociais que sofre”. (Fernandes, 2007, p. 30). Ao ser estabelecido os critérios que serão listados, objetiva-se um referencial para apoiar a presente análise e construir um caminho na busca de compreender uma dimensão tão complexa.

1.4 Helena Antipoff e os critérios de validação para sua identidade como sujeito político

A constituição da identidade do sujeito político pode ser compreendida pela identificação de alguns critérios de validação como legitimidade, credibilidade e autoridade. Ao que se coloca, de acordo com Charaudeau (2018, p. 65), “é na identidade social do sujeito político que se projeta sua legitimidade”.

A questão da legitimidade ganha sua importância, visto que “é a que dá a toda instância de palavra uma autoridade de dizer” (Charaudeau, 2018, p. 65). Já a credibilidade é apresentada como a “capacidade do sujeito de dizer ou de fazer” (Charaudeau, 2018, p. 67).

Defronte a isso, é válido frisar que, no campo político, “o mecanismo pelo qual se é legitimado é o reconhecimento de um sujeito por outros sujeitos, realizado em nome de um valor que é aceito por todos” (Charaudeau, 2018, p. 65).

O estudioso destacado acima mostra a relação do conceito de legitimidade com o conceito de autoridade. Segundo o autor, a autoridade “coloca o sujeito em uma posição que lhe permite obter dos outros um comportamento (fazer, fazer) ou concepções (fazer pensar e fazer dizer) que eles não teriam sem sua intervenção” (Charaudeau, 2018, p. 68).

As questões de legitimidade, credibilidade e autoridade possibilitaram a constituição da identidade de Helena Antipoff como sujeito político. Neste sentido, é creditada aqui a questão de legitimidade por formação, que Charaudeau (2018) define pela passagem por instituições formativas de prestígio e experiência com cargos de responsabilidade prestigiosos: “Trata-se aqui de ser “bem-formado”, pois competência e experiência dariam ao sujeito um poder de agir com discernimento” (Charaudeau, 2018, p. 72).

Vale recapitular a vinda de Helena Antipoff para o Brasil em 1929. A educadora e psicóloga russa chegou ao país por meio de um convite do governo mineiro para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. A instituição recém-criada foi um dos pilares da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927.

Seguindo nessa esteira, Campos (2010) diz o seguinte: “à Escola de Aperfeiçoamento caberia a formação de profissionais para orientar e avaliar a implantação da reforma nas escolas” (Campos, 2010, p. 41).

Helena Antipoff, além de lecionar disciplinas na instituição, foi responsável por montar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental, de 1929 a 1943, que, segundo o regulamento da escola, serviria para pesquisas que contribuíssem para bons hábitos de trabalho nas escolas mineiras (Campos, 2010, p. 42-43).

Como uma das instituições símbolos de transformação que se embasava na reforma, a Escola de Aperfeiçoamento foi planejada com equipamentos modernos, e seu Laboratório de Psicologia trouxe o status científico para validar o progresso na área da educação.

Com respeito a isso, Fazzi, Oliveira e Cirino (2017) revelam que:

Foi preciso equipar a Escola com o que houvesse de mais moderno nas tendências educacionais, tais como um Laboratório de Psicologia Experimental. Naquele período, a interação da psicologia com a pedagogia foi aquecida pela propagação das ideias escolanovistas, que pretendiam reformular o antigo sistema de ensino, estigmatizado pela posição autoritária dos professores e por métodos que enfatizavam a repetição (decorar sentenças, por exemplo) em detrimento da compreensão. Vale observar que os campos da psicologia e da pedagogia ganhavam mutuamente força e legitimidade com tal interação. Enquanto a psicologia, sobretudo a nova psicologia experimental, dava cientificidade às medidas educacionais, sua utilidade no terreno educacional ajudava sua consolidação como ciência e sua institucionalização. Fundamentos psicológicos e sociológicos estavam na base das ideias e propostas do movimento escolanovista que inspirava as reformas educacionais de Francisco Campos (Fazzi; Oliveira; Cirino, 2017, p. 59-60).

Sua formação e experiência profissional na Europa, principalmente com o renomado psicólogo Edouard Claparède, fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau e da Liga Internacional pela Educação Nova, garantiu a Helena Antipoff o status de legitimidade, credibilidade e autoridade para liderar frentes da Reforma Educacional.

Segundo Campos (2010), no fim da década de 1920, o Instituto Jean Jacques Rousseau “atraia educadores de todo mundo. A obra de Claparède havia sido traduzida em vários idiomas e Genebra era amplamente reconhecida como um centro de estudos sobre a psicologia da criança e os métodos da Escola Ativa” (Campos, 2010, p. 36).

Em um boletim da Imprensa Oficial de Minas Gerais, encontrou-se a seguinte nota: “acha-se na Capital a sra. Helena Antipoff, professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, assistente do laboratório de psicologia da Universidade de Genebra e nome dos mais reputados nos círculos científicos da Europa” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929, p. 10-11).

Conforme revela Miranda (2014, p. 65), Antipoff já era reconhecida como uma psicóloga no meio científico. Ele aponta que “O livro *The Psychological Register*, publicado em 1929, apresenta pessoas importantes para o desenvolvimento da psicologia, em diferentes países. Dentre as personagens que compõem o livro, encontra-se o nome de Antipoff”

As várias reformas educacionais que ocorreram pelo Brasil, na década de

1920, tiveram, entre seus líderes, defensores do Movimento Escola Nova. Os adeptos desse movimento “defendiam uma escola que expandisse o ensino público. Ao mesmo tempo, o movimento procurava impor um padrão cultural comum e moderno à população brasileira, civilizando-a” (Borges, 2014, p. 65).

Para os defensores da Escola Nova, inclusive para o Secretário do Interior de Minas Gerais, Francisco Campos⁴, a psicologia seria uma das premissas que trariam o progresso para o sistema educacional mineiro. Por meio dela, a legitimação científica, em um momento marcado pelo movimento higienista⁵, serviria como base para organizar uma escola que atenderia a sociedade em plena transformação.

No primeiro ano da atuação de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento, os resultados de uma pesquisa que mostraram os ideais e os interesses da criança em Belo Horizonte ganhou grande repercussão. Repercussão esta que levou a educadora russa a ser associada a vertentes comunistas.

O inquérito sobre os ideais e interesses, contudo, não despertou apenas admiração. Foi severamente criticado pelo Padre Álvaro Negromonte, líder católico em Belo Horizonte, vigário da prestigiada Catedral da Boa Viagem. A polêmica começou com o artigo de Negromonte no jornal católico *O Horizonte*, questionando a pesquisa, tanto porque havia demonstrado que o ensino religioso não figurava entre as matérias preferidas das crianças, quanto pela interpretação naturalista dos fenômenos psicológicos. No contexto de tensão que atravessava as relações entre a Igreja Católica e os educadores progressistas, os resultados da pesquisa foram interpretados como contrários à manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, autorizado pelo governo do estado em atenção à reivindicação dos católicos (Campos, 2010, p. 48).

A discórdia ganhou respostas na imprensa local. Tanto que, Fazzi (2017, p. 62) sedimenta que o padre “ficou indignado com as afirmações presentes nos ‘ideais’, considerando-as típicas de uma pessoa com ideologia comunista e que combatia a religião católica professada no Brasil”. Helena Antipoff respondeu à crítica, esclarecendo sua posição em defesa da renovação do conteúdo, e não a

4 Ver: PEIXOTO, A. C. **A Reforma Educacional Francisco Campos**: Minas Gerais – Governo Presidente Antônio Carlos. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981. p.115-116.

5 Reis (1994) exemplifica a relação entre higienismo, psicologia e educação nas atividades da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), fundada no Rio de Janeiro em 1923. Segundo ele, um dos principais objetivos da instituição era intervir na escola com aplicação de testes psicológicos e promoção do ensino de psicologia nas escolas normais.

exclusão do ensino religioso. Já, em contrapartida, o padre Negromonte publicou um artigo em defesa do catecismo renovado.

Não obstante, a polêmica resultou na publicação de um novo regulamento para a Escola de Aperfeiçoamento em 1930. Por injunção do Decreto nº 9.653, de 30 de agosto de 1930, as pesquisas do Laboratório seriam limitadas e controladas, pois deveriam ser “autorizadas pela direção e ter o caráter mais aplicado” (Campos, 2010, p. 48).

Mediante tal cenário, e de sua fundamentação na premissa de uma educação ativa, Helena Antipoff começou a empregar seus esforços em iniciativas de caráter civil. Como afirma Lourenço (2001b):

A própria Helena Antipoff percebeu que a escola pública e a Escola de Aperfeiçoamento pouco vinham conseguindo fazer pela infância excepcional, e em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Esta foi uma alternativa para angariar a assistência necessária à complementação do treinamento das professoras no ensino do excepcional, do diagnóstico psicológico e do atendimento clínico oferecidos no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. (Lourenço, 2001b, p. 51-52).

Seus esforços concentraram em criação de instituições educacionais, como a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, a Associação de Assistência do Pequeno Jornaleiro, em 1934, e o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário em 1940 (Rafante & Lopes, 2012 p. 32). Também protagonizou a criação de novas políticas públicas e um trabalho de monitoramento das políticas existentes.

No processo de articulação política que perpassava da sua posição no governo e representante da sociedade civil, observa-se importantes estratégias para validar sua voz. Entre as elas, “Helena Antipoff convidou o padre Álvaro Negromonte, que assumiu a vice-presidência da Sociedade, transformando, assim, em aliado, aquele que muito a atacou” (Fazzi; Oliveira; Cirino, 2017, p. 64).

A partir desse momento, é identificado, por meio de palestras, conferências, artigos, seminários e relatórios, o apelo da educadora por locais e políticas educacionais que valorizassem a Educação Profissional e atendessem os menores desamparados.

A dimensão política da atuação de Helena Antipoff ganha vida nos seus discursos nas presentes condições de produção. Em uma mensagem proferida

como paraninfa da turma de 1932, da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, é congruente observar um apelo pela participação política nos dizeres de Helena Antipoff:

E o espírito político? Este, ao contrário, parece existir aqui exageradamente. Mas será necessário suprimi-lo no educador? É ele compatível com sua tarefa e principalmente quando essa tarefa se acha, como aqui, nas mãos de mulheres? Se o espírito político não é mais que o autoritarismo e a imposição de vontade de um pequeno grupo à massa, sem que essa seja consultada, ou contra a sua vontade – essa política deve ser eliminada como processo ineficaz e perigoso. Ela é incompatível com a noção de educação ativa de hoje e incompatível com o caráter feminino. Os antifeministas, que consideram a mulher como ser inferior recusam-nos o direito de nos ocuparmos da política. (...) mas a política, no sentido platônico da palavra, não deve ser estranha ao mestre. É preciso, em primeiro lugar, que ele considere a Escola pública como um dos meios políticos mais poderosos, isto é, o que contribui diretamente para formar a Nação, garante a integridade do País, a harmonia entre os cidadãos, a ordem e o progresso. Compreendido nesse sentido, o espírito político deve fazer parte das virtudes do educador, seja ele homem ou mulher (Antipoff, H. 1992a, p. 106-107).

Em seus dizeres, emergem a representação política, principalmente a da mulher, que, em suas palavras, destacava-se na profissão de educadora. Em um relatório publicado em 1930, para a divulgação dos resultados de uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, Antipoff (1992b, p. 67) enfatiza que o ensino da capital mineira, local onde a pesquisa foi realizada, “é feito exclusivamente pelas professoras: salvo alguns inspetores e o diretor da instrução pública, todo o ensino está confiado à mulheres”.

Vale lembrar que o ano de 1932 foi importante para a conquista dos direitos da mulher brasileira, pois, em 24 de fevereiro de 1932, por convenção do Decreto 21.076, a mulher conquistou o direito de voto. O período foi marcado por mudanças que afetaram principalmente as mulheres que residiam nas cidades, lugar onde a industrialização ganhava força e trazia consigo mudanças sociais e dos costumes.

Segundo Ostro (2016, p. 352), o impacto para as mulheres ocorreu de forma mais conflituosa, “pois ao mesmo tempo em que eram chamadas a participar dessa sociedade que, em vários aspectos, se reinventava, elas também eram pressionadas a permanecer no espaço privado, ocupando-se com os cuidados do lar e da família”.

Oliveira (1999) revela que, no primeiro momento, na luta pelos direitos das mulheres, a reivindicação se pautava em conseguir igualdade de condições de participação política. Para isso, cabia “a certas mulheres, as ‘mais aptas’, as ‘mais competentes’, abrir caminhos nesses espaços. Para tanto, essas mulheres tentaram convencer os homens de que a condição de mulher não era uma desvantagem insuperável: apesar de mulheres” (Oliveira, 1999, p. 59).

Ao situar os dizeres de Helena Antipoff nesse momento histórico, nota-se o seu protagonismo também como uma figura feminina que evoca um lugar não só para ela, mas para outras mulheres no campo político.

Na presente dissertação, é destacada a atuação de Helena Antipoff como instância cidadã, já que a configuração da ação política sempre se sustenta no movimento entre as partes envolvidas, que, de acordo com Charaudeau (2018), podemos pode-se denominar de instâncias. O autor adverte que “não são as pessoas de carne e osso, mas entidades humanas, cada qual sendo o lugar de uma intencionalidade, e categorizadas em função dos papéis que lhe são destinados” (Charaudeau, 2018, p.55).

A posição ocupada no dispositivo de interação da ação política é importante na análise do discurso político. As instâncias são: a instância política, a instância adversária e a instância cidadã. Ressalta-se também a instância cidadã na constituição da identidade política de Helena Antipoff, pois grande parte das fontes históricas analisadas são textos publicados por ela como representante de instituições de caráter civil. Cumpre dizer, neste sentido, que a instância cidadã se dedica essencialmente a interpelar o poder governante.

Para Charaudeau (2018):

Ela produz discursos de reivindicação, quando se trata de protestar contra determinadas medidas (ou omissões) políticas; de interpelação, quando se trata de exigir explicações ou atos; e também de sanção, quando se trata de eleger ou reeleger representantes do povo.” (Charaudeau, 2018, p. 59).

É importante compreender a articulação de Helena Antipoff entre seu papel em um órgão governamental e o de representante de entidades civis, visto que nessa relação emergem estratégias para a sobrevivência de seus ideais e de seu projeto de educação.

Como nos mostra Araújo (2007, p. 203), é necessário reconhecer que:

O sujeito do discurso é capaz de desdobra-se em diferentes papéis e posições dentro de um mesmo texto, como a sua condição de elemento integrante de um corpo histórico-social, no qual está sempre interagindo com outros discursos, sobre os quais se posiciona (ou é posicionado) para construir o seu discurso (Araújo, 2007, p. 203).

1.5 As formações discursivas e os efeitos de sentido de menores desamparados e Educação Profissional nos discursos de Helena Antipoff

O objetivo aqui é fundamentado no exercício da Análise do Discurso Político, cujo foco é rastrear os efeitos de sentido de Educação Profissional e menores desamparados, além da relação das duas categorias na formação de um projeto.

Para esse fim, buscamos o enfoque se deu em discernir ~~identificar~~ as vozes que interpelam esses discursos por meio das formações discursivas, que, ~~segundo~~ conforme Orlandi (2009, p. 43): “se define como aquilo que numa posição ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

As formações discursivas são as configurações possíveis que marcam o momento histórico analisado e que geram a possibilidade de apontar os grupos envolvidos, representações e ideologias que sustentam as ações desses grupos. Mediante a sua identificação, é possível também indicar as culturas políticas existentes no momento histórico analisado.

A formação discursiva é concebida como o lugar de “constituição do sentido e de identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros, para fora, relacionando-os a outros, para dentro. (Orlandi, 2005, p. 103).

É nesse processo da relação do sujeito com o mundo que é encontrada a interpelação de outras vozes, já que o discurso é “um processo em curso” (Orlandi, 2005, p. 71). É fundamental, no processo de análise, captar as regularidades dessas configurações, uma vez que elas permitem acessar as apropriações e as representações que constituem a visão de mundo de grupos em determinado tempo e espaço.

Para Foucault (2008, p. 137), a formação discursiva se caracteriza por uma:

dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência.

A existência dos enunciados está intrínseca à configuração social e política que o sujeito está inserido. Contudo, nessa configuração, são encontradas permanências históricas que podem ser datadas de longa data.

Esses discursos, já historicamente constituídos, podem ser identificados, possibilitando um dos principais objetivos da ciência histórica, que é o de identificar as rupturas e as permanências ao longo da construção da existência humana. Nessa busca pela compreensão da produção histórica do discurso, Orlandi (2009, p. 32) defende que ela pode ser descrita como:

(...) alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. (...) O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Mediante as considerações acima, rastreou-se os efeitos de sentido de Educação Profissional e menores desamparados, bem como a relação dos dois na constituição de um projeto de Educação Profissional.

Para tal fim, foi realizado um levantamento histórico de estudos que possibilitaram a indicação das regularidades dos enunciados. O acesso a outros estudos e às fontes forneceu a identificação de formações discursivas que configuravam os debates políticos e as culturas políticas existentes no período analisado.

Em face disso, não seria possível rastrear os efeitos de sentido e compreender a concepção de Educação profissional para os menores desamparados sem a identificação da categoria de análise.

2 OS MENORES DESAMPARADOS NOS DISCURSOS DE HELENA ANTIPOFF

O presente capítulo inicia com uma breve incursão histórica do enunciado “menores desamparados”, para assim, situar-se no uso do termo no recorte temporal e espacial da presente análise. Em seguida, percorrer-se-á alguns caminhos trilhados na composição da experiência formativa de Helena Antipoff até a sua chegada ao Brasil, como forma de ser apresentado o sujeito discursivo.

Logo após, utilizar-se-á a teoria da Análise do Discurso Político para mostrar a constituição dos argumentos de Helena Antipoff e como os “menores desamparados” aparecem na estratégia de diagnosticar uma situação de miséria em Belo Horizonte, e denunciá-la ao poder público e à sociedade civil, frente as formações discursivas do higienismo.

2.1 Os percursos históricos que constituíram a infância e o termo menores desamparados no Brasil

Para compreender o uso do termo “menores desamparados” nos discursos de Helena Antipoff é necessário retomar os percursos que constituíram o modo como a infância foi tratada no Brasil. Nesta linha de pensamento, Leite (2016, p. 32) defende que “a infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos”.

A industrialização e, conseqüentemente, o processo de urbanização criam novas demandas e urgências focadas na infância, e “é então que as crianças transformam-se em “menores”, e como tal rapidamente congregam as características de abandonadas e delinquentes” (Leite, 2016, p. 32).

Frente a esse cenário, ao serem situados os processos de industrialização e urbanização na História do Brasil, há também mudanças no cenário político com o advento da República. Para implementação da nova forma de governo, foram necessários novos discursos que apontassem para um futuro promissor de melhorias.

O processo de legitimar o novo e desqualificar o modelo anterior é uma estratégia consolidada no meio político. Dentro dessa lógica, Freitas (2016, p. 351) aponta que a criança, naquela sociedade que se projetava para o futuro, “destinada a vir-a-ser, facilmente tornou-se componente descritivo de um complexo social no qual o estar-em-formação da criança misturava-se a um estar-em-construção com a qual a “personalidade” do país tornava-se objeto de reflexão”.

A associação entre o ser em formação, com um novo projeto de nação que estava iniciando, possibilitou uma analogia clara para ser utilizada nos discursos. Freitas (2016, p. 351) elucida essa relação ao afirmar que:

Entre os temas infância e identidade da nação brasileira é possível reconhecer um conjunto de analogias que surpreende pela reelaboração constante das perspectivas de futuro. O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um “não sei onde” definido após um “depende de”. A incompletude natural da criança é projetada como metáfora da nação inconclusiva, e a “peculiaridade” da nação inconclusa é o recurso argumentativo com a qual a história social da infância torna-se depositária dos exemplos de um cotidiano no qual tudo é fratura, fragmento e dispersão.

As analogias entre as crianças e a nação a ser construída coloca em evidência que ambas necessitam de responsáveis para que a ação aconteça. Rizzini (2011, p. 98) problematiza a questão da atribuição de responsabilidades. Para a autora, “através da criança – de como a sociedade a concebe, a molda e regula seus destinos – apreendem-se certos traços que marcam a trajetória de uma nação. É também uma história de gerações e de atribuição de responsabilidades”.

Com base nesse preceito, de um ser em formação, é encontrada a gênese do termo “menores desamparados”. Nesse rastro, o adjetivo “desamparados” remete a falta de amparo de alguém que tem a responsabilidade de amparar. Mas quem deve cuidar? Quem detém o poder sobre a criança e, por isso, tem a responsabilidade de ampará-la?

Em face de tais questionamentos, Rizzini (2011, p. 98) afirma que, no nascimento da República, pode-se observar a latente preocupação com a infância desamparada: “salvar a criança é defender a nação – foi este o lema que moveu ilustres brasileiros na passagem do século XIX para o XX, a considerarem a infância como uma magna causa” (Rizzini, 2011, p. 98).

Na busca de atribuição de responsabilidades, além da família que tinha o principal poder e dever de amparar a criança, na lógica republicana, o Estado abarcou também a responsabilidade de amparar. Contudo, cabe a distinção de grupos entre a categoria infância, pois o grupo composto por crianças pobres e que, em sua grande maioria, viviam nas ruas, tornou-se um problema latente e uma urgência de políticas de amparo.

Segundo Borges (2014, p. 80), no Brasil, “as crianças que apresentavam problemas de comportamento muitas vezes estavam associadas à condição de pobreza que viviam”. A autora ressalta que os problemas de comportamento, geralmente, estavam relacionados à vadiagem nas ruas, e que “a criança assume um lugar paradoxal: se por um lado encarna o futuro da nação, por outro lado representa uma ameaça” (Borges, 2014, p. 80).

A falta de oportunidades de escolarização, os pequenos serviços que ofereciam vagas nas ruas e a ociosidade ligada ao lazer, ou até mesmo os pequenos crimes, eram considerados como um perigo ao desenvolvimento biológico e moral das crianças. Um dos possíveis caminhos para as crianças ociosas seriam as ruas, que, de acordo com Alvim e Valladares (1988), eram “habitada por uma população marginal que rompe com os valores da moral e dos costumes, a rua se opõe ao espaço disciplinado da família e da fábrica, lugares de sociabilização legítimos por excelência” (Alvim & Valladares, 1988, p. 5-6). O problema latente dos menores desamparados nas ruas criou uma representação desses sujeitos.

Para Lodonõ (1996, p. 135):

Partindo dessa definição, através dos jornais, das revistas jurídicas, dos discursos e das conferências acadêmicas, foi se difundindo uma imagem de menor que se caracterizava principalmente como criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos pais e seus tutores, o Estado e a sociedade. Relacionando a origem do abandono com as condições econômicas e sociais que a modernização trouxe, os juristas, tanto do começo do século como nos anos 20 e 30, não deixam, porém de apontar a decomposição da família e a dissolução do poder paterno, como os principais responsáveis por tal situação.

É importante salientar que as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por várias mudanças sociais advindas da industrialização/urbanização. Tomando como referência a cidade de Belo Horizonte, na época, como recém-criada capital mineira

e recorte espacial do estudo apresentado, Veiga e Faria Filho (1999) apresentam os seguintes dados:

A cidade de Belo Horizonte durante a década de 30 mudou: a população de 55.563 habitantes em 1920, salta para 211.377 em 1940, movimento que acompanha o surgimento e crescimento de vilas operárias e de novos bairros, destacando-se a criação, em 1936, da área industrial do Barro Preto. O adensamento populacional e a criação de novos espaços econômicos e industriais promoveram a diversificação dos problemas sociais que passaram a exigir ações adequadas às novas necessidades (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 111).

Entre os desdobramentos da urbanização e o aumento populacional da capital, o aumento de menores desamparados nas ruas da capital mineira era um problema latente. Silva (2007) destaca, em sua tese *Por uma História Sócio Cultural do Abandono e da Delinquência de Menores em Belo Horizonte 1921-1941*, a existência nas ruas da capital mineira de “inúmeros meninos engraxates, vendedores de jornais, loterias e objetos diversos, pequenos operários do comércio, etc.” (Silva, 2007, p. 63).

A permanência dos menores nas ruas “era vista como um caminho trilhado em direção à delinquência” (Silva, 2007, p. 63). Nessa mesma esteira, Veiga e Faria Filho (1999, p. 33) ressaltam que, no Brasil, a partir do século XIX, “o aumento de tipos de marginalidade também provoca o crescimento do transtorno causado por aqueles que não possuem propriedade e espaços privados delimitados e fazem da rua o seu local de sobrevivência”.

Tamanho problema social representava determinados perigos à vida social e à propriedade privada. Mediante tal cenário, são observadas as leis e os discursos jurídicos que legitimaram o termo “menor desamparado” e ações de amparo do Estado para salvá-los/ampará-los.

Nessa trilha, Alvim e Valladares (1988, p. 17) tecem o seguinte:

Do início do século, quando se começou a pensar a infância pobre no Brasil, até hoje, a terminologia mudou. Da “santa infância”, “expostos”, “órfãos”, “infância desvalida”, “infância abandonada”, “petizes”, “peraltas”, “menores viciosos”, “infância em perigo moral”, “pobrezinhos sacrificados”, “vadios”, “capoeiras”, passou-se a uma categoria dominante – menor. Muito embora nas constituições do século XIX já se falasse em menoridade civil e criminal, o termo “menor” só aparece como categoria classificatória da infância pobre com o primeiro Código de Menores de 1927.

Ao ser relacionado o termo “menor” ao discurso jurídico, é importante situar o cenário internacional no qual “nasceu” o Código de Menores de 1927. Um pouco antes, em 1921, foi aprovado, em Genebra, na Suíça, a Declaração dos Direitos da Criança. O documento ganha repercussão no cenário internacional e inspira a criação de leis específicas para a infância.

Com forte inspiração na Declaração de 1921, o Código de Menores de 1927 foi aprovado. Contudo, Silva (2007, p. 145) chama a atenção para o fato de que “enquanto menor tornou-se designativo da infância abandonada, carente, desfavorecida e ou delinqüente, o termo criança passou a ser designativo dos filhos e filhas das famílias bem postas”. Essa diferenciação fica evidente nos discursos produzidos por juristas, legisladores e pela sociedade civil em torno do Código de Menores de 1927.

Silva (2007, p. 145) salienta que tal Código foi criado na intenção de abarcar medidas de amparo a todas as crianças; contudo, outras representações em torno do termo “menores” foram consolidando-se no meio social:

“Todavia, criou-se outra representação, fora da esfera jurídica e legislativa, muito mais relacionada à sociedade civil, produtiva e familiar. Tratava-se de uma forma de conceber o Código como Lei destinada ao *menores* entendidos como sendo *deliquentes, abandonados, carentes e ou desvalidos*, e não às crianças e adolescentes como todo. A própria Comissão de Justiça da Câmara dos Deputados e também a jurista Beatriz Mineiro se referiam ao Código como sendo *dos* Menores e não como *Código de Menores*; isso remete de forma contundente ao modo como a sociedade recebeu essa lei reguladora (Silva, 2007, p. 145).

Em meio aos discursos produzidos em torno dos menores, cumpre frisar também o papel dos higienistas. Sob a ótica de Faleiros (2011, p. 47), o Código de 1927 “incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista. Prevê a vigilância da Saúde da criança, das lactantes, das nutrízes, e estabelece a inspeção médica da higiene”. O autor evidencia que “o jurista e o médico representam as forças hegemônicas no controle da complexa questão social da infância abandonada” (Faleiros, 2011, p. 48).

O Estado embasará suas ações intervencionistas com base na articulação de higienistas e juristas que vão elaborar estratégias de controle da raça e da ordem.

Dado a esse quadro, é mister pontuar que o conceito de higiene relacionado aos higienistas “entendia que a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais, visando neutralizar todo perigo possível” (Mansanera & Silva, 2000, p. 118).

Com base nesse entendimento, os menores representados com distúrbios e doenças físicas típicas da situação de precariedade das ruas se enquadravam no processo de intervenção. O intuito era salvar a nação.

Veiga e Faria Filho (1999) aludem o papel dos higienistas na condução de várias iniciativas:

Na perspectiva higienista, houve intensa propaganda em torno da necessidade de desobstrução de barreiras de toda a natureza, no sentido de dar vazão a novos procedimentos, atitudes e valores necessários à população. Como o ar que deve circundar nos espaços físicos, uma nova moralidade precisa penetrar no corpo e na mente das pessoas. Nesse discurso costumeiro das elites intelectuais, a criança será o alvo central entendida como base da estrutura social. Diferentes serão as ações conformadoras de sua inserção civilizadas na sociedade. Destacam-se, significamente, aquelas relacionadas ao trabalho como meio de regeneração social. (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 38)

Por meio dessas premissas, o Estado e as entidades civis buscaram criar instituições regeneradoras com embasamento biológico-científico. A psicologia foi uma importante área científica que serviu como suporte nas estratégias de intervenção. Sua atuação encontrará, na educação formal, principalmente dentro das escolas, o vetor para executar os planos higienistas. Sobre isso, Mansanera e Silva (2000, p. 124-125) categorizam o seguinte:

Os higienistas queriam mostrar o quanto a escola poderia contribuir para a profilaxia da higiene mental, começando a preparar os professores para um novo sistema educacional que estabelecia a Psicologia como base de ação. Os processos pedagógicos não serviam mais só para transmitir informações, mas tinham, também, o propósito de formar pessoas que vivessem bem socialmente. Na escola, deveriam formar homens, orientando-os para uma profissão adequada, sem vícios e sem patologias mentais, para que pudessem viver em equilíbrio psíquico no meio social.

Mediante o exposto, nota-se que os percursos históricos apresentaram representações da infância que serviram de embasamento para consolidação da

representação do conceito de “menores desamparados”. Freitas (2016, p. 352) reforça a questão da autoridade argumentativa na construção e na veiculação dessas representações típicas no campo político.

O que remete ao foco de tal análise é como esses “menores desamparados” aparecem e ganham vida nos discursos produzidos por Helena Antipoff, pessoa que abarcou, em sua identidade como sujeito político, alguns critérios de validação, como legitimidade, credibilidade e autoridade, sobretudo no meio científico, que tanto marcou o período do exposto recorte histórico.

2.2 A experiência formativa de Helena Antipoff

É importante ser retomada aqui a experiência formativa de Helena Antipoff, já que o corpus de ~~nessa~~ desta análise é escrito por ela. Seguindo nessa direção, Fernandes (2007, p. 22) descortina que “o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo”, o que enfatiza o seu papel como sujeito histórico, repleto de percursos que determinam sua apropriação e representação do mundo.

Entretanto, é essencial não se ater ao sujeito como unidade fechada de locução, pois, em seu discurso, reverbera outras vozes, e é construído em um determinado tempo e espaço que é determinante na enunciação.

Foucault (2008, p. 66) chama a atenção para esse aspecto, ao registrar que:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Com o intuito de tecer a análise dos discursos políticos, percorrendo os caminhos que trouxeram Helena Antipoff ao Brasil, e a produção dos discursos analisados possibilitam a compreensão de sua bagagem política, já que uma das formas de se compreender a dimensão da cultura política é “por uma fracção do patrimônio cultural adquirido por um indivíduo durante sua existência” (Berstein,

1998, p. 359). Com esse objetivo, serão apresentados alguns percursos que marcaram a trajetória de Helena Antipoff.

Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) foi uma psicóloga e educadora de origem russa que deixou inúmeras contribuições para o campo da educação brasileira. Sua trajetória entre a Rússia, França, Suíça e Brasil, na primeira metade do século XX, permitiu uma experiência formativa intensa⁶. Sua juventude foi marcada por novas teorias científicas que ganhavam espaço em meio às mudanças estruturais advindas de guerras, crises econômicas, revoluções, industrialização crescente e novos projetos políticos que orientavam aquela geração⁷.

Helena conquistou o bacharelado em Ciências na Universidade de Paris, Sorbonne, em 1912. No Collège de France, teve acesso à psicologia, ciência que ganhava destaque na época. E durante sua formação, em Paris, teve a oportunidade de estagiar no laboratório de psicologia de Binet-Simon, conhecido por formular uma escala de medição do nível de aprendizagem das crianças. Ainda em 1912, Helena Antipoff seguiu para Genebra (Suíça), onde teve como mentor o renomado psicólogo Édouard Claparède, e estudou junto a Jean Piaget.

Claparède⁸, como foi apresentado no capítulo 1, destacou-se nos estudos da psicologia da criança, segundo o ponto de vista funcional e interacionista. Foi um dos fundadores da Liga Internacional pela Educação Nova em Genebra e do Instituto Jean-Jacques Rousseau, no qual Helena Antipoff estudou no primeiro curso de formação em Psicologia com especialização em Psicologia Educacional e trabalhou como professora.

Em 1916, Helena Antipoff teve que voltar ao território russo para cuidar de seu pai Wladimir Vassilevitch, coronel do exército russo, que foi ferido nos embates populares e revolucionários em plena Primeira Guerra Mundial. Sua volta ao país de origem foi em um período conturbado, marcado pela Grande Guerra (1914-1918) e pela Revolução Socialista que se iniciou em fevereiro de 1917.

Durante sua estada no território russo (entre 1916 a 1924), ela casou, teve um filho e exerceu o cargo de psicóloga na Estação Médico Pedagógica de Viatka e

6 Sobre o conceito de 'experiência formativa' ver: Carvalho (2016), p. 101

7 As informações bibliográficas sobre Helena Antipoff foram retiradas de: Campos (2010).

8 Informações bibliográficas de Claparède, retiradas de: Campos; Nepomuceno (2006). Vide ref.

Leningrado, trabalhando com crianças que tinham perdido as famílias por causa da guerra e dos embates que marcaram a Revolução Socialista.

Em tal contexto, Borges (2014, p. 159) situa a criação dessas Estações por parte do governo revolucionário, que, segundo ela, o controle por parte do novo regime sobre os adultos era muito rigoroso, “um adulto não podia se deslocar facilmente de um local para o outro, tendo que ter sempre em mãos inúmeros documentos, autorizações especiais, papeladas diversas” (Borges, 2014, p. 159).

Já as crianças tinham liberdade de circulação e dominavam as ruas, “os meninos deslocavam-se por toda a grande extensão do território russo, a pé ou pelas estradas de ferro, sem nenhum documento, livremente” (Borges, 2014, p. 159). O resultado de tamanha liberdade foi um expressivo número de desamparados que não seguiam padrões sociais impostos pelo regime, mas que, muitas vezes, abarcavam a criminalidade como forma de sobrevivência.

Mediante a situação descrita, Borges (2014, p. 159) descreve a solução proposta pelo Estado:

Para combater o mal crescente e colocar ordem no sistema educacional, o Comissariado de Educação Pública passou, a partir de 1919-1920, a promover a organização de Estações Médico Pedagógicas nos diversos departamentos do território russo, especialmente ao longo das estradas de ferro. Daí o nome “Estação”. Toda criança necessitada ou abandonada podia procurar asilo, noite e dia. As Estações serviam como espécie de filtro, ou um lugar de triagem de onde as crianças deveriam ser encaminhadas para as casas destinadas a oferecer educação social.

As experiências nas Estações que serviam de abrigo, de posto de triagem e encaminhamento para outras instituições, destacaram a multiplicidade de diagnósticos médicos, sociais, psicológicos e os desafios de uma educação padrão proposta pelo governo. O Estado revolucionário encontrou na educação uma forma de romper com as tradições do passado czarista.

Alinhado a esse panorama, Borges (2014, p. 158) esclarece que:

A orientação dada às novas casas para as crianças estabelecia que deveriam ser organizadas em um sistema de “comunidades de trabalho”, sendo as próprias crianças responsáveis pela direção. Os instrutores deveriam assumir um papel passivo, ajudando quando solicitados pelas crianças. A espontaneidade das crianças garantiria, para o governo soviético, o surgimento de comunas verdadeiramente socialistas, preparando, portanto, uma geração que portaria a bandeira do comunismo.

A experiência no território russo foi fundamental nas iniciativas educacionais de Helena Antipoff no território brasileiro. Em um artigo publicado em outubro de 1939, no Boletim Brasileiro, e que se encontra na Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff – Volume II, Helena Antipoff descreve parte de sua experiência na Rússia, e chega à conclusão que “são estas as lembranças que surgem na minha mente e mais incisivas tornam-se alguns fatos de minha experiência de psicopedagógica agora, quando no Brasil inteiro noto o interesse crescente pelo amparo dos menores abandonados” (Antipoff, 1992c, p. 205).

Campos (2010, p. 54-56) afirma também que a experiência russa influenciou nos estudos realizados por Helena Antipoff no Brasil. Havia a influência da psicologia soviética, sobretudo na defesa do conceito de “inteligência civilizada” definido por ela.

A proposta do conceito era enfatizar os agentes responsáveis pelo desenvolvimento da criança, “as disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto do caráter e do meio social, com suas condições de vida e finalmente a ação pedagógica” (Antipoff, H., 1931, p. 131-132). O destaque para o meio social demonstra a aproximação da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Contudo, em seus estudos, “os autores soviéticos não são citados, provavelmente por seu cuidado em não ser identificada como comunista” (Campos, 2010, p. 55).

Em 1920, o marido de Helena Antipoff, o jornalista Viktor Tretzky, foi preso pelo regime soviético. O que resultou em seu exílio na Alemanha em 1923⁹. As perseguições do regime soviético à jornalistas, filósofos, cientistas, entre outros, fez com que Helena deixasse seu país de origem em 1924. Ela ficou um ano na Alemanha e depois voltou para Genebra, onde trabalhou como professora de psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau, até o final da década de 1920.

No fim da década de 1920, Helena Antipoff recebeu um convite do Secretário do Interior de Minas Gerais, Francisco Campos, para atuar em uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico e auxiliar na reforma educacional que acontecia no estado mineiro. Mediante um contrato de dois anos como professora de psicologia

9 Mais informações no livro de Daniel Iretzky Antipoff, filho de Helena Antipoff: (Antipoff, D., 1996).

educacional, Helena veio para o Brasil em 1929, país no qual ~~que~~ se estabeleceu até sua morte, em 1974.

Foi a partir de sua experiência dentro do governo mineiro, como ~~citamos~~ citado no capítulo 1 desta dissertação, que Helena Antipoff ganha voz por meio de entidades civis, muitas criadas por ela, para interpelar o governo e chamar a atenção para os menores desamparados.

2.3 Os menores desamparados nos discursos produzidos por Helena Antipoff

Ao ser selecionado o corpus de análise, optou-se por oito textos escritos por Helena Antipoff¹⁰, dentre os anos de 1930 a 1935. Os discursos presentes na materialidade linguística ora mostram o sujeito discursivo, ou seja, Helena Antipoff, com o lugar de fala como parte do governo mineiro no contexto da Reforma Francisco Campos, ora com o lugar de fala como parte da sociedade civil por meio de instituições criadas por ela.

A presente análise será iniciada com os discursos produzidos por Helena Antipoff como integrante do governo, para depois ser empreendida a análise dos discursos produzidos como instância cidadã.

No artigo “Ideais e Interesses das crianças de Belo Horizonte e Algumas Sugestões Pedagógicas”, publicado no ano de 1930, Helena Antipoff se apresenta como Diretora do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e do Museu da Criança. O intuito do artigo era apresentar o resultado de 760 inquéritos aplicados em alunos de ambos os sexos que estudavam na quarta e na última classe das escolas primárias de Belo Horizonte.

Os estudantes envolvidos tinham entre 10 a 14 anos. O inquérito avaliou diversas áreas de interesses das crianças e apontavam estratégias pedagógicas que pudessem contribuir para uma escola ativa dentro dos moldes propostos pela reforma de ensino. Dando destaque ao recorte espacial, a capital mineira, é encontrado o seguinte excerto:

10 Ver Quadro 2 - Textos selecionados para o corpus de análise disponível na página 22.

Belo Horizonte, Capital de Minas Gerais, um dos mais importantes Estados do Brasil, data apenas de 32 anos. Mudada de Ouro Preto em 1897, a Capital foi construída com uma rapidez espantosa completamente. Hoje Belo Horizonte é uma cidade moderna e adiantada, com mais de 110.000 habitantes. Ao lado da população brasileira, encontram-se numerosos elementos estrangeiros, sobretudo entre as classes operárias: italianos, portugueses, sírios, espanhóis, etc. A população brasileira, propriamente dita, compõe-se mais especialmente, nas classes pobres, - de uma boa percentagem de negros e mestiços (Antipoff, H. 1992b, p. 67).

O panorama descrito da capital descortina sua célere construção, rápida que culminou em uma cidade moderna, adiantada e com uma população crescente.

Os adjetivos destinados à nova capital demonstram a formação discursiva republicana, que almejava a modernidade e o progresso em todas as esferas, principalmente nas esferas materiais que, claramente, ganhavam visibilidade nos traçados urbanos.

No mesmo excerto, é possível observar que a grandeza da cidade é contrastada com os grupos que compõem a maioria da população de habitantes. Um grupo composto por estrangeiros que integravam as classes operárias e o grupo composto por negros e mestiços associados às classes mais pobres.

Ao ser retomado o processo da construção da capital mineira, Veiga e Faria Filho (1999, p. 28) pontuam o papel das elites na escolha do local da nova capital e no traçado que teria a cidade. Tal envolvimento resultou em uma cidade com lugares destinados para cada grupo social, como é apresentado a seguir:

A planta da cidade de Belo Horizonte, bem como o processo de sua construção, tornou explícita uma concepção urbana na qual se complementam a monumentalidade dos espaços físicos e das edificações centrais e a expulsão de grande parte da população para os subúrbios na intenção de dar lugar ao novo. Essas práticas, semelhantes às de reformas empreendidas no final do século XIX, expuseram o crescente processo de desqualificação social, político e econômico enfrentado pelas pessoas pobres e trabalhadoras. O projeto de cidadania e de cultura expresso no projeto urbano demarcava os lugares físicos, econômicos e sociais, de forma a resguardar e fazer sobressair os espaços da civilidade como paradigmas da sociedade moderna (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 28).

Ao apresentar um panorama da cidade moderna, Helena Antipoff (1992b, p. 67) começa a descrever a situação da educação. Ela inicia sua descrição com alguns dados quantitativos: “cidade universitária, com várias escolas especiais, colégios, ela conta com quatorze grupos escolares e duas grandes escolas infantis,

com um total, nestes últimos institutos, de 975 crianças” (Helena Antipoff, 1992b, p. 67).

Logo após, ela ressalta que o ensino primário era ofertado exclusivamente pelo poder público, e acrescenta que “a escola, sendo efetivamente única, a totalidade de população infantil frequenta a mesma escola pública, sobretudo depois de 15 de outubro de 1927” (Helena Antipoff, 1992b, p. 67).

Vale lembrar que, o ano de 1927 é marcado pelo lançamento da Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, por intermédio do Decreto nº 7.970, três dias após a publicação do Código de Menores. Tal decreto tornou obrigatória a frequência escolar de crianças de 7 a 14 anos, e tinham capítulos destinados à inspeção e à promoção da saúde das crianças. Entretanto, Helena Antipoff (1992b, p. 68) insere uma crítica à nova formulação do ensino:

A duração desse ensino é de quatro anos, com quatro horas de trabalho escolar quotidiano, excetuando-se às quintas-feiras. As crianças são matriculadas desde os 7 anos. O número restrito de trabalho escolar atualmente se explica pela insuficiência de edifícios escolares e pela necessidade de ter, no mesmo prédio, dois turnos escolares, de quatro horas cada um, funcionando consecutivamente. O programa escolar, sensivelmente o mesmo que na Europa, é aqui percorrido em um lapso de tempo muito mais curto.

A questão da pouca duração do ensino e da falta de prédios em uma capital moderna é um problema que a educadora vai retomar como Diretora do Laboratório de Psicologia, em outra publicação no ano de 1930, intitulada “Preparo das crianças para sua futura profissão”.

Tratando-se das crianças em que a escola pública ampara no último ano, em Minas, verificamos que elas estão longe de atingir esse nível de desenvolvimento e somos obrigados a pensar que, abandonando-as tão cedo, criamos para elas um mau futuro: o menino toma o primeiro trabalho que se apresenta, ingressa num mister ora o qual na maior parte do tempo não tem nem gosto determinado, nem aptidões, e arrastará a sua carga profissional como o galé os seus grilhões. As mais das vezes a criança, deixando a escola muito cedo, ou ajuda simplesmente seus pais na sua ocupação ou então é empregada nos serviços não especializados, mas não raro muito extenuantes para sua tenra idade, ou poucos higiênicos, como, por exemplo, o de vendedor de jornais, que sacrifica completamente o horário do sono e da alimentação regular, ou o do mendigo que, nada tendo o que fazer, se forma para a vida parasitária. (...) A escola pública deve aumentar os seus anos de ensino e guardar a criança até aos seus 14-15

anos, para preservá-la de um gasto físico e moral demasiado rápido (Antipoff, H. 1992d, p. 55).

No início do excerto, a escola pública está acompanhada do verbo “ampara”. Aqui se constata a responsabilização do Estado em amparar os menores por meio das escolas. No entanto, mais adiante, na mesma frase aparece o verbo “abandonando-as” tão cedo, associado ao desdobramento: “criamos para elas um mau futuro”.

A responsabilidade do Estado em amparar as crianças/os menores para que tenham um bom futuro expressa a formação discursiva republicana de progresso. Vale lembrar que os discursos políticos produzidos, desde o fim do século XIX, traziam sempre analogias entre crianças e futuro da nação moderna como horizonte de expectativa, pois a imagem da criança demonstra um ser inacabado e que ~~vai vir~~ virá a ser como uma política de implantação de reformas que almeja a mudança.

Helena Antipoff, como parte do governo que conduz a reforma em Minas Gerais, toma parte da responsabilidade ao se incluir em termos na primeira pessoa do plural. Ela também representa um grupo em destaque na época, os adeptos ao Movimento Escola Nova.

Nos dizeres de Helena Antipoff, rastreou-se a defesa da Escola Pública, da ampliação de escolas, o aumento das horas de ensino e o objetivo pedagógico de uma educação mais individualizada, expressa no trecho “o menino toma o primeiro trabalho que se apresenta, ingressa num mister ora a qual na maior parte do tempo não tem gosto determinado, nem aptidões”.

Azevedo (1976, p. 175) expressa alguns objetivos do escolanovismo. Vide a seguir:

[...] estes constituíam alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégio do ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e seus meios de ação.

A atenção recai também sobre as formações discursivas higienistas que aparecem nos dizeres de Helena Antipoff. Nas expressões “pouco higiênicos”, “vida parasitária” e “preservá-la de um gasto físico e moral” são rastreados valores do

higienismo quanto à questão física e moral, em relação ao trato do corpo individual e do corpo social.

Segundo Veiga e Faria Filho (1999), o higienismo “relacionou-se a um campo amplo de intervenção, vinculando-se à necessidade de mudanças de hábitos relativos ao tratamento do corpo (de mulheres, homens e crianças) e dos espaços (cidade, moradia, escola, instituições)” (Veiga & Faria Filho, 1999, p.34).

Os autores também mostram que o movimento que começou a ganhar força na segunda metade do século XIX, teria como objetivo não “só produzir novos hábitos e comportamentos nas populações, mas também controlar as atividades perigosas à vida social. Difunde-se nessa época uma ideia de que as disposições morais das pessoas são condicionadas pelas circunstâncias físicas” (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 34).

Os desdobramentos da falta da escola na vida dos menores demonstram a constituição do discurso de que eles são desamparados. Ao final do excerto, é notada a chamada “a escola pública deve aumentar os seus anos de ensino e guardar a criança”. O verbo “guardar” cria o efeito de sentido de proteger dos males descritos.

O governo que desampara deve amparar. Voltando a pergunta, referente à responsabilização sobre as crianças e os menores: “quem tem o poder sobre as crianças e quem tem a responsabilidade de ampará-las?”. Observa-se que, nos dizeres de Helena Antipoff, não é só o governo que desampara na situação descrita, como revela o excerto a seguir do mesmo artigo intitulado, “Preparo das crianças para sua futura profissão”:

Essas, nós não as encontramos só no momento em que a escola as abandona (nesse momento a sua frequência se multiplica), mas no próprio seio da escola primária. A escola pública não absorve todo o tempo da criança, e os seus lazes aqui são muito grandes, excessivamente grandes, sobretudo para as que não encontram no seu seio familiar o ambiente moral desejado. A metade do dia, três ou quatro horas apenas, e todos os dias feriados e as longas férias de verão – eis, pois, as ocasiões frequentíssimas para que a influência da escola seja em grande parte anulada pela do lar descuidoso e da rua. As crianças indisciplinadas, desequilibradas, que apresentam perturbações de caráter, as anti-sociais e as crianças em perigo moral não constituem raras exceções nos grupos escolares de Belo Horizonte ou do interior (Antipoff, H. 1992d, p. 55).

No excerto acima, infere-se mais uma vez o verbo “abandona” relacionado à escola. Logo após, tem-se o problema da ociosidade das crianças, associado ao fato de não encontrarem “no seu seio familiar o ambiente moral desejado”, ou ainda, a influência da escola que é anulada pela do “lar descuidoso”.

As expressões observadas criam o efeito de sentido de que aqui a família também desampara. A família que tem o poder sobre a criança e a responsabilidade de conduzi-la para um bom futuro, além de desamparar, anula as influências da escola, que não são suficientes devido ao pouco tempo de ensino que é ofertado. O resultado da falta de amparo da escola e da família é um conjunto de “crianças indisciplinadas, desequilibradas, que apresentam perturbações de caráter, antissociais, e de crianças em perigo moral”, ou seja, menores que fogem das regras, isto é, dos padrões de um projeto educacional republicano e higienista.

Na mesma publicação, Helena Antipoff (Antipoff, H. 1992d, p.57-58) cita o caso de um menino de 9 anos, aluno do 3º ano, com quem teve contato em 1931. De acordo com a educadora, o menino passou por várias escolas, tinha um ambiente familiar “muito depravado” e com condições materiais medíocres, senão precárias, e cometia atos imorais na vizinhança do grupo escolar que frequentava.

Ele foi expulso das várias escolas pelas quais passou: “depois de várias repreensões por parte da diretora do grupo e promessas de se corrigir, aliás, sem efeito, foi obrigado a deixar a escola, pois a sua influência se tornava funesta para os camaradas de ambos os sexos” (Antipoff, H. 1992d, p. 58).

Mais uma vez, o desamparo da família, condicionado ao ambiente depravado e à falta de recursos materiais, une-se ao abandono da escola, que justifica o fato de a expulsão do estudante ser uma influência “funesta” para os camaradas. Aqui, a influência do meio familiar se sobrepõe à da escola, tanto que o menino é visto como má influência no meio escolar, de modo, que passa a ser um perigo para os colegas.

Seguindo a descrição do caso, Helena Antipoff (1992d) aponta outro grupo que não ampara a criança:

Esse menino, tão criança e vicioso, mais por imitação, das cenas que observa em sua família do que por suas próprias inclinações, talvez; esse menino que quer estudar e que possui inteligência suficiente, mas ao mesmo tempo uma vontade muito fraca para resistir a seus hábitos pervertidos, que drama pungente não apresenta agora como no futuro?

Hoje apenas vicioso, amanhã será ainda um revoltado que não deixará de se vingar da sociedade que não o socorreu (Antpoff, H. 1992d, p. 57-58).

O caso do menino ressalta a influência do meio na construção do desenvolvimento da criança. Nos dizeres de Helena Antipoff, são citados como responsáveis a escola, a família, a vizinhança e, por último, a sociedade como um todo. Na última frase: “não deixará de vingar da sociedade que não o socorreu”, o tripé “Estado, família e sociedade” se completa como responsáveis pelo futuro das crianças e o futuro da nação. Contudo, todos os que deviam ser responsáveis por amparar, desamparam.

Entre os preceitos legais que direcionavam as ações com os menores, o Código de 1927 apresenta a categoria de menores abandonados, tais como:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos:

I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;

II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes. tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido;

IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes;

V, que se encontrem em estado habitual da vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI, que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida.

VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

a) victimas de máos tratos phisicos habituaes ou castigos immoderados;

b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude;

c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude;

d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem;

VIII, que tenham pae, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condemnado por sentença irrecorrivel;

a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime;

b) a qualquer pena como co - autor, cumplice, encobridor ou receptador de crime commettido por filho, pupillo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes (Brasil, 1927, Cap. VI Art. 26, Inc. VIII).

É perceptível que os argumentos de Helena Antipoff são pautados nos preceitos estabelecidos no Código de Menores, principalmente nas condições descritas no inciso IV do artigo 26, que responsabiliza o ambiente familiar. Nessa esteira, os abandonados/desamparados são apresentados como um problema que requer uma solução. Tanto que a publicação do ano de 1932 termina com os seguintes dizeres:

Se os três problemas encarados nas linhas precedentes não podem ser atualmente solucionados por uma amplificação da influência escolar, que se encarregaria da formação do adolescente e o protegeria até a maturidade física e, sobretudo, psíquica, cumpre procurar outros meios menos radicais talvez, e dependendo menos de um decreto obrigatório, mas que poderiam impor-se à consciência coletiva como uma necessidade a preencher e onde a cooperação social não deixaria de ser das mais eficientes (Antipoff, H. 1992d, p. 59).

No excerto acima, Helena Antipoff procura uma solução que depende menos de um decreto obrigatório, o que cria um efeito de sentido de incredulidade/descrença em uma resposta governamental como o único caminho para solucionar a situação. Ela chama a sociedade para solucionar o problema ao citar “consciência coletiva” e “cooperação social”.

Mesmo incluindo-se nos discursos como parte do governo em questão, nota-se um distanciamento no estabelecimento das críticas e na busca de outras instâncias para solucionar o problema dos menores. Ao se resgatar o percurso de Helena Antipoff, vê-se que seu distanciamento do governo para a instância cidadã foi concretizando-se com a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, instituição criada e presidida pela educadora russa durante anos.

É por meio da instituição que Helena Antipoff assumirá o lugar de fala para interpelar as instâncias governamentais e se utilizará de estratégias para levantar a “consciência coletiva” social, sobretudo de membros da elite na busca de recursos.

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais foi criada em 10 de novembro de 1932. Em seus Estatutos, era definida como, “Art. 1º – Fica instituída, nesta Capital, sob a denominação de ‘Sociedade Pestalozzi’, uma associação civil, destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (SPMG, 1933, p. 11).

Na definição apresentada, a formação discursiva eugenista/higienista se destaca ao propor como objetivo da instituição, que é “preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental”. (SPMG, 1933, p.11)

Veiga e Faria Filho (1999, p. 22) apresentam, em seus estudos, o seguinte:

Educar os genes, regenerar, eram ideias predominantes nos discursos daquele momento e as práticas pedagógicas necessárias a esse fim estiveram ancoradas nas teses de melhoria da raça (eugenia) e de interferência no meio psicossocial dos sujeitos (higiene).

A associação sem fins lucrativos trazia, em seu nome, a referência do pedagogo suíço conhecido por uma pedagogia inclusiva, principalmente na questão social. Borges e Barbosa (2019, p. 168) apontam para a simbologia do nome escolhido para a instituição, e, segundo elas, a admiração por Pestalozzi estava exatamente no fato de “ter dedicado sua vida aos outros, havia vivido uma vida de doação e de humildade. Desde o início, a vocação da SPMG foi oferecer apoio à população constituída pelas crianças ‘anormais’ por meio de seu caráter assistencialista e filantrópico”.

A Sociedade era mantida por doações de sócios que contribuía mensalmente ou anualmente. Além de receber doações de bens e algumas ações, abarcava políticas públicas que contava com verbas. No Relatório da Primeira Diretoria da Sociedade Pestalozzi (1932-1935), apresentado à assembleia geral no dia 17 de março de 1935, pela sua presidente, professora Helena Antipoff, são apresentados os objetivos das ações desenvolvidas durante o período:

Hoje, a primeira Directoriada Sociedade Pestalozzi, finalizando seu mandato de dois anos, tem a honra de apresentar-vos, por meu intermédio, o relatório geral da sua atividade e da orientação que ella deu a nossa jovem associação. A sua atenção foi dividida nas seguintes direcções:

- 1) Orientação pedagógica e auxílio material as classes especiaes dos Grupos Escolares da Capital.
- 2) Consultório medico-pedagogico para qualquer criança. de onde ella quer que venha, quer soffrer de deficiencia mental, de irregularidades de crescimento, de perturbações de linguagem, para criança nervosa, enureticas, com dificuldades de adaptação na escola, na família, na sociedade.
- 3) Educação de crianças deficientes.
- 4) Inquerito sobre as instituições em prol dos normaes e dos deficientes.
- 5) Publicações relativas aos problemas dos anormais e de seu tratamento.
- 6) Assistência a infância desamparada e socialmente abandonada.(SPMG, 1935, p. 5).

Ao descrever os direcionamentos das ações desenvolvidas pela SPMG, Helena Antipoff ressalta, mais uma vez, o tripé de responsáveis pela criança no item dois, ao apontar as crianças “com dificuldades de adaptação na escola, na família, na sociedade”. Enfatiza também, no item seis, a “assistência a infância desamparada e socialmente abandonada”. É por meio dessa instituição que Helena Antipoff consolidará seu lugar de fala como instância cidadã.

Como apresentado no capítulo 1, conforme Charaudeau (2018, p. 59), a instância cidadã:

[...]produz discursos de reivindicação, quando se trata de protestar contra determinadas medidas (ou omissões) políticas; de interpelação, quando se trata de exigir explicações ou atos; e também de sanção, quando se trata de eleger ou reeleger representantes do povo.

Essa migração entre instâncias do jogo político, marca a linha do tempo de atuação de Helena Antipoff na sua busca de construir e aplicar um projeto de Educação Profissional. Ao perceber as limitações para sua atuação dentro do governo, ela se envereda por um caminho possível dentro do jogo político para concretizar seus objetivos. E é por via desse lugar de intencionalidade, o da instância cidadã, que a presente análise continuará em busca de rastrear os efeitos de sentido de menores desamparados nos discursos de Helena Antipoff.

Em uma palestra intitulada como “Amparo ao Pequeno Jornaleiro”, proferida no ano de 1932, no lançamento de uma instituição educativa (denominada Pavilhão de Natal), Helena Antipoff inicia sua fala, ressaltando um grupo específico que vivia nas ruas:

Diremos hoje algumas palavras sobre o plano dessa empresa, suscitada pela observação do *modus vivendi* dos jovens vendedores de jornais. O que primeiro chamou nossa atenção foi o fato dos garotos, que labutam o dia inteiro, não possuírem um lugar apropriado para o sono e descanso (Antipoff, H.1992e, p. 30).

Em sua declaração inicial, Helena Antipoff já assinala que o plano para a empresa a ser criada, a instituição educativa denominada “Pavilhão de Natal”, tem

um grupo social específico para atender os “jovens vendedores de jornais”. Ao longo de seus dizeres, ela reforça essa ideia ao enfatizar que:

Os inquilinos do Pavilhão são todos trabalhadores. Nenhum será recebido sem as credenciais de que trabalha para ganhar a vida. Todos são pequenos Jornaleiros que labutam em vários misteres: vender jornais, capinar ruas, cavar, trabalha em oficina, engraxar sapatos, etc. (Antipoff, H., 1992e, p. 34).

O argumento utilizado pela educadora é construído com uma prerrogativa da condição dos sujeitos que “labutam o dia inteiro”, por não possuírem um “lugar apropriado para o sono e descanso”. Sua denúncia de interpelação ao governo também é respaldada no quantitativo de horas trabalhadas, frente ao limite imposto pela legislação do Código de 1927: “esse nosso plano vai depender do êxito da campanha que encetamos, limitando o trabalho dos menores a 6 horas, como está previsto na Constituição Brasileira e no Código de Menores” (Antipoff, 1992e, p. 35).

Ao longo da palestra, ela conclui a denúncia com um diagnóstico da situação dos menores trabalhadores de Belo Horizonte, ao citar:

Sabemos perfeitamente que muitos empregos exigem dos menores maior número de horas de trabalho, haja vista a própria Prefeitura que estabelece para os pequenos capinadores de rua, a maioria menores de 16 anos, um horário de 7 horas da manhã às 16,30h, com descanso de uma hora para o almoço, perfazendo um tempo total, exatamente o mesmo exigido dos adultos (Antipoff, H., 1992e, p. 36).

Segundo o Código de 1927, no artigo 108, o trabalho...

dos menores, aprendizes ou operários abaixo de 18 anos, tanto nos estabelecimentos mencionados no art. 103, como nos não mencionados, não pode exceder de seis horas por dia, interrompidas por um ou vários repousos; cuja duração não pode, ser inferior a uma hora” (Brasil, 1927, Cap. XI, Art. 108).

Helena Antipoff se utiliza da base legal para diagnosticar uma situação que o próprio governo é protagonista e fere os direitos garantidos para os menores trabalhadores. Esse diagnóstico e denúncia continuam em um outro artigo, intitulado “Os Direitos da Criança”, publicado em 1934, no qual, a presidente da Sociedade Pestalozzi aponta novamente a base legal brasileira, ao dizer que o país:

possui desde de 1927 estes dispositivos concentrados num Código de Menores, um dos mais perfeitos, donde vamos extrair algumas indicações preciosas acerca, principalmente da criança que trabalha, problema que hoje nos interessa de sobremaneira (Antipoff, H. 1992f, p. 120).

Ela afirma que as leis brasileiras:

[...]dão relativamente ao menor uma orientação bem segura, mesmo nos seus pormenores. Bem obedecidas, satisfariam plenamente os requisitos biofísicos da infância. Respeitada a criança brasileira teria aquilo de que necessita no seu período de crescimento e formação moral (Antipoff, H. 1992f, p. 120).

Nos dois excertos, a “criança que trabalha” é destacada como o “problema que hoje nos interessa de sobremaneira”, pois se encontra em uma fase específica da vida, “o período de crescimento e formação moral”. Para complementar o argumento, Helena Antipoff problematiza a situação ao acrescentar ao quantitativo de horas a outra infração, ao do abandono escolar:

Parece bem paradoxal que os meninos que vendem jornal, sendo o jornal, segundo a definição das crianças “papel para ler” sejam eles próprios incapazes de decifrar os sinais cabalísticos que são as letras para alguns deles. Veja-se que entre os vendedores de jornais 50% infringem a lei escolar, fugindo à obrigatoriedade da instrução entre 7 e 14 anos, em plena capital de Minas. (Antipoff, H. 1992f, p. 120).

Ao definir o grupo de atenção entre os menores, no caso os menores que trabalham e que estão sendo lesados de seus direitos, segundo o Código de 1927, Helena Antipoff caracteriza os menores desamparados da seguinte forma:

Entre os desamparados, a sorte madrasta frequentemente junta mais de uma desgraça. Doenças, vícios, taras aparecem não raras vezes entre os mesmos indivíduos que, deixados a si mesmos, continuam, não só com a idade a agravar seu estado miserável, mas tendem a espalhar os seus defeitos, cultivando-os entre companheiros de acaso, como num caldo propício de cultura (Antipoff, 1992e, p. 30).

As expressões “sorte madrasta” e “deixados a si mesmos” acompanham os desamparados citados no excerto acima, o que, mais uma vez, reforça a ideia de sujeitos que deveriam estar sob a responsabilidade de alguém, mas não estão.

A palavra “madrasta” apresenta a ideia da substituição da mãe/família por outra pessoa, no caso, a “sorte” que traz o sentido do destino como condutor desse

menor. A consequência de estarem sem amparo é condicionada pelo meio repleto de “doenças, vícios e taras”. Outro agravante é a idade que os sujeitos se encontram, idade do pleno desenvolvimento das habilidades que formarão a base de sua identidade adulta.

O período de desenvolvimento desses sujeitos é o que garante o amparo por parte do Estado, da família e da sociedade, pois se compreende que esse tripé é responsável pela educação/formação desse cidadão. Na falta desse tripé responsável, a consequência é “agravar seu estado miserável” e “espalhar os seus defeitos, cultivando-os entre companheiros de acaso, como num caldo propício de cultura” (Antipoff, 1992e, p. 30).

Na mesma palestra, Helena Antipoff chama a atenção da influência “persuasiva e cáustica” de um jovem viciado sobre a criança. Segundo ela, “pois que o primeiro, mais compreensível por certos traços que lhes são comuns, torna-se para os menores uma espécie de herói, pelas cousas novas que apresentam – vícios e habilidades em práticas anti-sociais” (Antipoff, 1992e, p. 30).

Os apontamentos realizados por Helena Antipoff assinalam um perigo iminente, ao mostrarem que tais comportamentos considerados como “práticas anti-sociais” podem formar um “caldo propício de cultura”, de modo que a sociedade pode ser afetada por esses “defeitos”.

Veiga e Faria Filho (1999, p. 33) chamam a atenção para a condição da marginalidade na primeira metade do século XX em Belo Horizonte. Eles defendem que, a “marginalidade torna-se um tecido social paralelo, feito de relações em que ‘os outros’ são incapazes de penetrar, gerando linguagens, atitudes e identidades coletivas próprias”. Esse tecido social paralelo e as práticas geradas por ele “possibilitaram a produção da concepção hegemônica da rua como local da marginalidade, como espaço vicioso, em detrimento de suas outras formas de uso” (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 33).

O espaço rua, que foi planejado para a circulação de todos, principalmente na recém-capital construída em meros detalhes, passa a ser apropriado por aqueles que vivem nela, o que causa preocupação para as elites. Nesse disposto, Veiga e Faria Filho (1999, p.33) afirmam que “basicamente, estabeleceu-se uma associação entre marginalidade e pobreza, delinquência e rua, no contexto histórico em que a

sociedade passa a ter outro núcleo e outra referência para a ética social: a propriedade e a vida privada”.

A exposição das práticas cotidianas dos menores abandonados nas ruas gerou a representação de exclusão e antissocial, pois o espaço privado era considerado o local destinado para muitas dessas ações, além de atrapalharem na circulação de pessoas que buscavam nos espaços públicos locais para realizações de práticas ligadas ao lazer, aos encontros citadinos, às práticas comerciais, entre outros.

Em outro texto, denominado de “Assistência aos menores desamparados, trabalhadores de rua”, que corresponde a uma palestra proferida no ano de 1934, em uma reunião da Sociedade Pestalozzi e Associação Auxiliar do Escotismo, com o intuito de novamente apresentar um diagnóstico da situação dos menores da capital mineira, Helena Antipoff afirma algumas características já ditas em outros momentos e as correlaciona com o espaço que os sujeitos estão inseridos:

Maltrapilhos, sujos, imundos nos seus trajes de miséria, mais imundos ainda em contraste com tanto luxo de um lado e de tanta beleza natural que Belo Horizonte apresenta, os pequenos vendedores de jornais da Capital Mineira são uma chaga aberta e purulenta. Este estado de coisas fere tanto o preceito da higiene e de moral como de estética. (...) Movido pelo simples sentimento de compaixão como pela convicção mais racional, o povo de Belo Horizonte tem que se decidir a melhorar a sorte desta infância, hoje apenas miserável, amanhã miserável, revoltada e perigosa (Antipoff, H. 1992g, p. 154).

Ao apresentar os menores como “maltrapilhos, sujos, imundos nos seus trajes de miséria”; “chaga aberta e purulenta”; estado que “fere tanto o preceito da higiene e de moral como de estética”; “infância, hoje apenas miserável, amanhã miserável, revoltada e perigosa”, é notada de novo uma formação discursiva higienista.

Acerca disso, Carvalho (2016, p. 405-406) assinala que os profissionais ligados à pedagogia científica, no contexto em que o higienismo direcionava concepções e práticas de intervenções sociais, tinham como modelo:

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A *pedagogia científica*, as práticas que a constituíam e as que derivavam dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência

contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. É por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas aqui analisadas, ortopedia – arte da prevenção ou da correção da deformação.

A visão higienista tinha como premissa manter os corpos saudáveis para manter a sociedade saudável. Para isso, identificar os sujeitos que fugiam das características do padrão de normalidade estabelecido e propor uma intervenção era urgente, visto que o perigo de contaminar o corpo social era potencialmente perigoso.

Outro fator de importância ressaltado pelos higienistas era o local que o corpo individual e social deveria habitar. Ao ser retomada a análise da cidade de Belo Horizonte, local em que Helena Antipoff utiliza para contrastar a situação dos menores, em seus dizeres “em contraste com tanto luxo de um lado e de tanta beleza natural que Belo Horizonte apresenta” e, “este estado de coisas fere tanto o preceito da higiene e de moral como de estética”, é possível rastrear o fator do local que o corpo social deve habitar.

Mais uma vez, são retomados os estudos de Veiga e Faria Filho (1999, p. 31), que reforçam a ideia de que os idealizadores da capital tinham:

O plano da cidade partiu da ideia de que era possível um corpo saudável, limpo, deslocando-se com total liberdade e previu uma cidade que funcionasse dessa maneira. Entretanto, as tensões sociais presentes não poderiam ser enquadradas pela régua e pelo compasso, e necessitaram de diferentes intervenções para corrigir as imperfeições e impurezas.

Ao constatar-se as anomalias que descaracterizavam a sociedade saudável e a cidade em seu perfeito funcionamento, algo deveria ser realizado para controlar os graus de periculosidade que podiam contaminar o todo. Neste diapasão, “Era necessário erradicar as doenças oriundas das péssimas condições de moradia, da precária alimentação, dos ‘maus hábitos morais e sexuais’ das classes pobres, para que outras classes não fossem contaminadas” (Veiga & Faria Filho, 1999, p.34).

Os menores desamparados representavam um perigo à propriedade privada, já que faziam das ruas um local de constituição da sua existência. Representavam

um perigo ao corpo social, uma vez que poderiam contaminar o todo como “uma chaga aberta e purulenta” com suas taras, vícios e doenças.

Em “A Vida dos Homens Infames”, Foucault (2003, p. 207) traz à luz o aparecimento de sujeitos excluídos socialmente na história. Para ele, utilizando a denominação personagens, “o que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto”.

Nota-se que o termo “desamparados” é utilizado como adjetivo e, muitas vezes, como substantivo na terceira pessoa para caracterizar os sujeitos em questão. O recurso linguístico demonstra um olhar de fora sobre esses sujeitos. Descortina-se, deste modo, que eles são considerados sujeitos que estão distantes e não dentro do grupo locutor. Eles também não têm características particulares, são classificados, de uma forma geral, com preceitos da formação discursiva higienista.

O objetivo é criar um efeito de sentido de anonimato, de uma miséria absoluta que os priva da individualidade, do nome próprio, além de possibilitar o distanciamento do grupo para destacar que não são parte da nação, mas sim causadores de um problema que precisa de uma salvação.

Os menores desamparados também são caracterizados pelo local onde se encontram, lugar que muitos moram, trabalham ou passam o dia. A rua, como lugar público, é ocupada de forma individual por esses sujeitos, o que contradiz os preceitos higienistas urbanísticos republicanos. A rua também se opõe à propriedade privada, por exemplo, a casa.

O controle sobre os corpos e sobre o espaço, por meio dos higienistas republicanos, defendia o espaço público como lugar do coletivo e da cidadania. Contudo, a região central, por ser o lugar da burguesia, dos comércios e da elite, necessitava de um controle para proteger a propriedade privada, a imagem dos negócios e os sujeitos que ali circulavam.

Neste ponto, cabe aqui recorrer mais uma vez a Foucault, agora com sua concepção de liberalismo. Sobre isto, o autor defende que “Não há liberalismo sem cultura do perigo.” (Foucault, 2008, pág. 91). Ao construir sua explicação em torno do conceito, Foucault (2008) apresenta o Estado como um dos gestores e protetores

da vida, para o sucesso dessa gestão, e a ameaça à liberdade individual, que foi o fundamento que direcionou suas ações.

O liberalismo é uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses, ele não pode- e é esse o reverso da medalha-, ele não pode manipular os interesses sem ser ao mesmo tempo gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos ao perigo” (Foucault, 2008, p. 90).

Ao apresentar o perigo iminente à sociedade de Belo Horizonte, Helena Antipoff utiliza os dizeres no excerto analisado: “movido pelo simples sentimento de compaixão como pela convicção mais racional, o povo de Belo Horizonte tem que se decidir a melhorar a sorte desta infância, hoje apenas miserável, amanhã miserável, revoltada e perigosa”.

Dado este panorama, Charaudeau (2018, p. 101) alega que, na constituição do discurso, “trata-se, para o político que argumenta, de propor um raciocínio causal simples, apoiando-se em crenças fortes supostamente partilhadas por todos e de reforçá-las, apresentando argumentos destinados a produzir um efeito de prova”.

Helena Antipoff, expõe a situação dos menores desamparados de uma forma simples e, ao caracterizá-los em condições precárias de miséria, ressalta o contraste da situação, perante “tanto luxo de um lado e de tanta beleza natural que Belo Horizonte apresenta” (Antipoff, H. 1992g, p. 154). Ela deixa emergir, em seu discurso, valores como a higiene, a moral e a ordem do espaço público, tão caro à elite da recém-criada capital mineira.

Seus dizeres também alimentam a estratégia de persuasão entre a emoção e a razão, na chamada “movido pelo simples sentimento de compaixão como pela convicção mais racional, o povo de Belo Horizonte tem que se decidir a melhorar a sorte desta infância” (Antipoff, H. 1992g, p. 154).

Insta observar o que Charaudeau (2018, p. 82) apresenta como categorias de igual importância na elaboração do discurso político, a convicção e a persuasão, posto que, enquanto a convicção se pauta “no puro raciocínio, fundar-se-ia sobre as faculdades intelectuais e estaria voltada para o estabelecimento da verdade”, a persuasão “pertenceria aos sentimentos (hoje em dia, diríamos ‘ao afeto’), fundar-se-ia sobre os deslocamentos emocionais e estaria voltada ao auditório”.

Nessa elaboração do discurso de caráter político, encontra-se Helena Antipoff em seu lugar de fala, representando a instância cidadã, que busca concentrar os anseios da sociedade daquela época. Charaudeau (2018, p. 80) elucida esse papel ao mostrar que:

O político, em sua singularidade, fala para todos na sua voz, ao mesmo tempo em que se dirige a todos como se fosse apenas o porta-voz de um *Terceiro*, enunciador de um ideal social. Ele estabelece uma espécie de pacto de aliança entre estes três tipos de voz – a voz do *Terceiro*, a voz do *Eu*, a voz do *Tu-todos* – que terminam por fundir em um corpo social abstrato, frequentemente expresso por um *Nós* que desempenha o papel do guia (“Nós não podemos aceitar que sejam ultrajados os direitos legítimos do indivíduo.”).

A denúncia da situação dos menores desamparados que representavam um perigo à vida social e à propriedade privada corresponde principalmente a uma questão relacionada às elites, grupo social ao qual os discursos de Helena Antipoff se direcionavam. Era no meio das elites que Helena Antipoff garantiria recursos para a concretização dos projetos de construção e manutenção das instituições educativas. Sendo assim, mediante a denúncia de caráter diagnóstica, era necessária uma intervenção, uma solução para o problema apresentado. A este quadro, novamente Charaudeau (2018, p. 91) assegura que:

O discurso político, que procura obter adesão do público a um projeto ou a uma ação, ou a dissuadi-lo de seguir o projeto adverso, insiste mais particularmente na desordem social da qual o cidadão é vítima, na origem do mal que se encarna em um adversário ou um inimigo e na solução salvadora encarnada pelo político que sustenta o discurso. A desordem social é apresentada como um estado de fato ou com um estado potencial: no primeiro caso, trata-se de persuadir o público de que o mal e as vítimas existem e que há lugar para especulação; no segundo, em contrapartida, trata-se de criar um estado de expectativa que obriga a vislumbrar a possibilidade da existência de um mal e desencadear de um temor gerador de angústia.

Na estrutura das suas palestras, Helena Antipoff apresenta argumentos de solução para a situação dos menores desamparados. A solução apresentada por ela seria a criação de instituições educativas que valorizassem sobremaneira a educação pelo trabalho para cuidar da inserção social.

Segundo Carvalho (2016, p. 412), o período em questão foi marcado por uma campanha educacional, em que “saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre a qual se deveria assentar a “educação do povo”. Essa premissa orientou as estratégias regeneradoras de transformação social, “o tripé higiene corporal, higiene mental e trabalho se constituirá na principal estratégia formadora/educadora de meninos, e não exclusivamente em Minas Gerais, mas no movimento pedagógico nacional e internacional” (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 40).

Mediante o diagnóstico da situação dos menores desamparados nas ruas da capital mineira, a denúncia da infração dos direitos dos menores trabalhadores e a busca de persuasão de uma sociedade que deve ter compaixão e se prevenir de um mal maior que poderá ser ocasionado no futuro, Helena Antipoff busca apresentar seu projeto de Educação Profissional como salvação.

É na busca de conhecer a concepção de Educação Profissional nos discursos de Helena Antipoff que esta perquirição caminhar-se-á para o próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRATÉGIA DE SALVAÇÃO

Neste último capítulo, proceder-se-á a análise do discurso, tendo como premissa conhecer as concepções e rastrear os efeitos de sentido de Educação Profissional nos discursos de Helena Antipoff. Vale ressaltar que a Educação Profissional também é considerada como um vetor na análise empreendida, pois o termo foi utilizado como um canal para transmitir valores, normas do higienismo, republicanismo e da arte de governar defendida pelo Movimento Escola Nova.

O capítulo é iniciado com um panorama histórico do termo, focando principalmente no período da República Velha e do início da Era Vargas, recorte temporal que concentra a disposta análise. O intuito foi compreender qual é a concepção de Educação Profissional nos debates políticos que permearam o momento.

Logo após, será utilizada a teoria da Análise do Discurso Político para mostrar como a Educação Profissional constituiu os argumentos apresentados por Helena Antipoff como estratégia de salvação, frente à situação dos menores desamparados. Também será enfatizado o vetor em sua abrangência, ao abranger formações discursivas higienistas, republicanas e escolanovistas como forma de justificar a formação dos sujeitos em questão.

3.1 A concepção de Educação Profissional no debate político mineiro e o Movimento Escola Nova

Ao pesquisar a concepção de Educação Profissional ao longo da História do Brasil, foi encontrada a predominância dos termos Ensino Profissional e Instrução Profissional ao longo da República Velha. Essas denominações ganham destaque principalmente no âmbito legislativo, pois fazem referência ao processo de formação institucional com lugares demarcados, como escola e institutos.

Gonçalves (2012, p. 24), em seus estudos que analisam os discursos produzidos sobre a Educação Profissional no âmbito do Congresso Legislativo Mineiro, chama a atenção para os termos 'Educação' e 'Instrução':

Enquanto a educação revela como um ato de criar mais geral, no que se refere ao âmbito da ação desenvolvida, sobretudo a partir dos valores morais, a instrução, ainda que possa ser o formato de conduzir a educação, tem um sentido restrito, ligado aos aprendizados que se dão fora do âmbito privado, nas escolas. Assim, ser instruído indica alguém com conhecimentos adquiridos na escola e a educação pode ser entendida na expressão “educação do homem inteiro”, ou seja, em sua totalidade, da moral e dos aspectos físicos, ligados à conformação dos corpos para o trabalho e da civilidade para a República.

A denominação Ensino aparece como modalidade de instrução que permeou os debates no Congresso Legislativo Mineiro desde o início da implantação da República. Gonçalves (2012, p. 18) respalda que, entre o período de 1892 e 1907, foram doze leis que tramitaram no Congresso Mineiro e “tiveram como objetivo a reforma ou a modificação da instrução pública. Tais modificações ocorreram principalmente na instrução pública primária numa relação com a instrução profissional”.

Cabe frisar que, nos períodos históricos anteriores, a formação *in loco*, muitas vezes passada de geração em geração, ou por meio de mestres de ofícios, tinha predominância na dinâmica de trabalho. Neste viés, Kuenzer (2007, p. 27) ressalta o papel do Estado no processo de formação profissional no Brasil:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A denominação “Ensino e Instrução” também está presente na Reforma Francisco Campos-Mario Casassanta em Minas Gerais, que, por meio do Decreto nº 7.970, de 15 de outubro de 1927 (Minas Gerais, 1927), assinado pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior se apresenta como Regulador do Ensino Primário. Em seu artigo 1º, o decreto subdivide o Ensino Primário em duas categorias: o fundamental e o complementar. A segunda categoria compreende o ensino técnico-profissional.

Dado a isso, é mister observar que o Regulamento foi expedido pela Secretaria do Interior, ou seja, não existia uma Secretaria específica de Educação. A reforma compreendia a obrigatoriedade do ensino profissional em estabelecimentos públicos de ensino, estabelecido por conta do decreto nacional nº 5.241, de 27 de agosto de 1927. De acordo com Cordão e Moraes (2017, p. 41):

Essa decisão ocorreu no bojo de uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas para tirar menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender os desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A perspectiva já estava se alterando de uma visão assistencialista para uma visão desenvolvimentista.

Vale lembrar que a implementação da forma de governo republicana no Brasil trouxe como ideal o progresso e a modernização do país. Esse ideal ocidental carregava como base a industrialização. As grandes nações consideradas modernas no mundo já viviam mais de um século de industrialização e estavam ampliando essa perspectiva por injunção do imperialismo nos continentes africano, asiático e na América do Sul.

Os adeptos do liberalismo defendiam o trabalho como forma de dignidade humana e como meio de afastar o ócio, associado à produção dos males sociais. Nessa via, Rizzini (2011, p. 109) afirma que o ideal republicano abarcou o problema da criança na dimensão política, pois:

não se tratava de ressaltar apenas a importância, mas sim a urgência de se intervir, educando e corrigindo 'os menores' para que estes se transformassem em indivíduos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade (Rizzini, 2011, p. 109).

Na lógica republicana liberal, além de resolver o problema dos menores, a formação profissional contribuiria para o progresso do país ao garantir mão de obra. Frente a esse contexto, cumpre sublinhar que o processo de industrialização no Brasil caminhou a passos lentos.

No período da República Velha, há também a predominância do setor agrário na economia e na formação profissional. Cordão e Moraes (2017, p. 40) chamam a

atenção para o destaque que o setor agrário manteve na profissionalização durante o momento histórico em questão:

Esse período ainda assistiu a um grande incremento do ensino agrícola, inicialmente voltado para a formação de chefes de cultura, administradores e capatazes. Entretanto, ainda em 1908 foram criadas três escolas médias ou teórico-práticas em agricultura e oito escolas de aprendizado agrícola (Cordão & Moraes, 2017, p. 40).

Dentro da lógica da industrialização e da ideia de formação de mão de obra, a Era Vargas incorpora novos valores ao vetor Educação Profissional. Apesar das denominações Ensino e Instrução ainda serem majoritariamente utilizados em legislações, o termo Educação começa a ganhar espaço no período.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, fundado pelo decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930 (Brasil, 1930), coloca em evidência a área educacional como estratégia de governo ao buscar romper com vários quesitos defendidos pela velha política. Em face disso, tal Ministério foi encarregado de produzir estudos e despachos de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Para Júnior e Guimarães (2019, p. 165):

O período de governo de Getúlio Vargas entre 1930 e 1937 apresenta-se sob uma configuração política e socioeconômica muito específica. Por um lado, é marcado por lutas ideológicas em torno da forma do regime político, da atuação governamental para a superação da crise econômica e, no campo educacional, pela tentativa de resolver os problemas de disciplinamento da força de trabalho num país que tendia industrializar-se e, conseqüentemente a exigir mais escolarização da população.

O termo também se apresenta com frequência nos dizeres dos adeptos do Movimento Escola Nova, que defendia uma educação na forma mais ampla e integral. Segundo Souza (2019, p. 396), o Movimento Escola Nova, correlato ao momento de grandes mudanças no cenário político do país, possibilitou uma reconfiguração do discurso em torno da educação ao longo da década de 1920.

O período em questão pode ser considerado primordial para a compreensão da dinâmica das culturas políticas existentes no âmbito nacional, pois apresenta várias rupturas e aspectos que insistem em permanecer na lógica do jogo político.

Sobre tais implicações, Néspoli (2005, p. 33) considera que é importante se atentar para a existência e a ocorrência de vários fatores que, “em diferentes espaços de tempo, podem modificar a cultura política de uma sociedade, incluindo ainda o estudo da influência de ações humanas modificadoras, planejadas e conscientes que recebem com toda justiça o nome de política cultural”.

A Educação Profissional, como um vetor que evidencia os valores defendidos pelos grupos políticos, permite a elucidação desse cenário político de transição, pois uma vez que canaliza, nos discursos produzidos, a leitura de passado e a projeção de futuro que os sujeitos construíram em relação à sociedade brasileira, principalmente em relação aos sujeitos denominados “menores desamparados”, que são o foco de desta análise.

É válido inferir que a concepção do termo “infância”, ao longo da História do Brasil, evidenciou uma divisão em dois grupos com representações diferentes: das crianças e dos adolescentes pertencentes às classes mais abastadas e as crianças e os adolescentes das classes populares e pobres.

Segundo Gurski (2012), enquanto o primeiro grupo era preparado para assumir o comando do Estado, o segundo era estimulado a servir o país. “Desse modo, as políticas públicas direcionadas às crianças e aos adolescentes foram sendo construídas para atender crianças de classes sociais menos favorecidas” (Gurski, 2012, p. 87). Dentro dessa lógica, é perceptível a formação profissional oferecida em muitos institutos e escolas, visto que já havia um grupo como alvo, diferente das classes abastadas, que preparavam seus filhos para profissões liberais ou para assumir os negócios da família.

A diferenciação de projetos para os grupos distintos dentro da infância também é destacada por Faleiros (2011, p. 34), ao afirmar que, por meio dos discursos e das práticas que envolvem a infância, havia uma distinção bem clara entre os desvalidos e validos:

A estratégia de encaminhamento da criança pobre para o trabalho articula o valorização/desvalorização da criança enquanto mão-de-obra, como se a desigualdade social fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade. Os discursos e as práticas referentes às políticas para a infância distinguem os desvalidos dos validos tanto econômica como sócio-politicamente. Os primeiros são desvalorizados enquanto força de trabalho cuja sobrevivência e preparação escolar ou profissional deve estar ao nível da subsistência,

validando-se, contraditoriamente, o projeto de direção da sociedade, de vida intelectual, que aos segundos caberia (Faleiros, 2011, p. 34).

A diferenciação de projetos dentro da infância impactava o acesso ao ensino superior, pensando em uma formação profissional mais variada. Para os desvalidos, o curso primário seria suficiente, e para os validos, o ensino primário, seguido pelo secundário e superior, fazia parte da trajetória esperada. Sob esse olhar, Kuenzer (2007, p. 27) diz que:

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado e de execução por outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada das ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Inseridos nessa dinâmica dicotômica, os menores desamparados já tinham um projeto pensado pelas elites que estavam no poder. Contudo, o desafio de permanecer em uma escola era frequente entre as camadas mais pobres da população. Conforme Gonçalves (2012, p. 72) a ausência desse grupo de crianças nas escolas mineiras levou à criação de caixas escolares por parte dos Presidentes do Estado:

A ausência à escola, por parte dos pobres, era motivada pelo menos por dois motivos: não ter uniforme escolar, nem mesmo recurso para adquiri-lo; não ter alimento para saciar a fome ou ter que trabalhar para colaborar com os pais a fim de adquiri-los. Para o governo, e isso foi utilizado como uma estratégia, fornecer o uniforme e alimentar as crianças foi motivador para garantir a frequência regular (Gonçalves, 2012, p. 71).

Ao voltar a presente análise para o recorte espacial da capital mineira, rastreou-se que Helena Antipoff apresentou um diagnóstico da situação dos menores e se pautou em argumentos que mostravam o desamparo por parte do governo, da família e da sociedade. Seu diagnóstico apontava para os males visíveis

que afetavam a sociedade naquele momento e de outros que poderiam se agravar no futuro se o desamparo aos menores persistisse.

Mediante o problema diagnosticado, os argumentos construídos nos dizeres de Helena Antipoff, produzem discursos políticos que indicam a solução salvadora para a situação. Charaudeau (2018), neste caminho, afirma que “a solução salvadora consiste em propor medidas que deveriam reparar o mal existente” (Charaudeau, 2018, p. 91). Essa solução seria a criação de instituições educativas que valorizassem a educação pelo trabalho para cuidar da inserção social.

Veiga e Faria Filho (1999, p. 41) apontam as necessidades para aquele momento econômico e político, em que:

[...] eram a formação para o trabalho e a incorporação de atitudes positivas frente ao ato de trabalhar, e sobre esses pontos centrará a educação nos institutos de regeneração das crianças pobres, dada a sua trajetória social e o perigo que ofereciam à sociedade.

Percebe-se que a Educação Profissional emerge nos discursos de Helena Antipoff como uma estratégia salvadora para resgatar os menores desamparados, especialmente, os menores desamparados trabalhadores e como solução para as classes mais abastadas que queriam as ruas livres para a circulação e mão de obra para a indústria crescente. A estratégia utilizada por Helena Antipoff é apresentada como uma solução que deve abarcar principalmente parte da sociedade como responsável pela mudança, no caso, a elite. A elite era o grupo que poderia fornecer recursos para a criação e manutenção das instituições propostas por Helena Antipoff.

3.2 A Educação Profissional nos discursos de Helena Antipoff

Mediante o diagnóstico da situação dos menores desamparados nas ruas da capital mineira, a denúncia da infração dos direitos dos menores trabalhadores e a busca de persuasão de uma sociedade que deve ter compaixão e se prevenir de um mal maior que poderá ser ocasionado no futuro, Helena Antipoff busca apresentar seu projeto de Educação Profissional como salvação.

Nos excertos selecionados para análise, a Educação Profissional emerge com o efeito de sentido de amparo, salvação dos menores e caminho para o exercício da cidadania no contexto republicano. As formações discursivas do higienismo, republicanism, da arte de governar e da Escola Nova se cruzam no vetor analisado como forma de identificação das culturas políticas que permeiam o momento.

Para isso, a presente análise das fontes recortadas seguiu novamente a ordem de, primeiramente, apresentar excertos da instância governamental, dizeres de Helena Antipoff assumindo cargos dentro da Reforma Francisco Campos-Mario Casassanta, e, em segundo lugar, os trechos referentes ao seu lugar de fala como instância cidadã.

Em uma mensagem proferida como paraninfa da turma de 1932, da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, Helena Antipoff destaca o termo “educação” ao lembrar as concluintes do curso sobre a responsabilidade da profissão de educador:

Hoje a educação começa a ser considerada como chave de salvação de todos os males humanos – não é a educação que se evoca para abolir a guerra e as atrocidades, o crime e as suas monstruosidades, as enfermidades sociais e as suas misérias? A carreira que ides seguir, é na verdade, grandiosa e de uma responsabilidade sem igual (Antipoff, 1992a, p. 101).

Aqui já se vê o uso do termo Educação por Helena Antipoff. O termo está acompanhado pelo advérbio de tempo “hoje”, que traz o efeito de sentido da difusão e legitimação da ideia que a educação é a chave da salvação. A salvação seria para situações de perigo, como: guerras, atrocidades, monstruosidades e enfermidades sociais e suas misérias.

Por via disso, nota-se que as referências utilizadas para as situações de perigo estão associadas à experiência formativa de Helena Antipoff, já que vivenciou período de guerras e atrocidades na Europa e no Brasil. As enfermidades sociais e suas misérias aparecem em seus discursos sobre os menores desamparados pelo viés higienista que era predominante.

A partir da menção do termo “educação”, que viabiliza o sentido mais amplo de formação com um fim social, objetivou-se conhecer a concepção de Educação Profissional. Dentro da formação discursiva escolanovista, Helena Antipoff,

considerada como uma das referências do Movimento Escola Nova no Brasil, defende a Educação na sua forma mais ampla e integral, e com um claro fim social.

O fim social da educação era uma das premissas da pedagogia moderna que marcou as reformas educacionais no âmbito nacional; entre elas, a Reforma Francisco Campos-Mario Casassanta em Minas Gerais. Souza (2019, p.396), dentro dessa configuração, declara que “a escola foi concebida como instrumento de reconstrução social com a tarefa de educadora da sociedade, não se limitando ao espaço escolar”.

O conceito de trabalho por ela apresentado segue a mesma concepção. Em uma publicação como diretora do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, datada do ano de 1932, Helena Antipoff (1992h, p. 39) resgata Claparède, ao explicitar a concepção de trabalho:

Trabalhar é esforçar-se para produzir de tal modo que a realização do desejo seja subordinada às exigências da realidade objetiva, exigências que implicam numa espera, um encadeamento de passos, às vezes penosos para eles mesmos, mas que *um fim nitidamente percebido guia e controla*. (Claparède) O trabalho assim compreendido não se encontra nem no anormal, nem no escravo, nem na criança, nem no ser que não chegou a certo grau de desenvolvimento mental, nem no demente, nem no criminoso. Apesar de todos eles frequentemente fornecerem grandes esforços, as suas atividades são incompletas e não chegam a constituir o trabalho humano integral, onde as exigências e tendências do indivíduo se harmonizam com o ambiente social e onde o esforço e a obra serve a um fim de caráter moral.

Nos dizeres acima, a concepção de trabalho constitui a integralidade humana quando se submete a um ambiente social almejado. O trabalho não se restringe à dimensão do indivíduo, mas ao coletivo guiado pelo caráter moral estabelecido por uma comunidade/grupo social.

O trabalho em sua concepção integral, não integra todos os sujeitos. No fragmento acima, são citados como excluídos das condições para exercer a atividade do trabalho: o anormal, o escravo, a criança, o demente e o criminoso. Esses sujeitos, segundo Helena Antipoff, não apresentam certo grau de desenvolvimento mental ou não se encontram em harmonia com o meio social desejado.

O fator de consonância com o ambiente social é apresentado como premissa básica para a execução do trabalho humano integral, pois se compreende que os esforços empreendidos devem respeitar as exigências impostas para o bem da coletividade. Ao mencionar o escravo como incapaz de executar o trabalho humano integral, o fim moral do trabalho não é atingido, visto que o princípio da liberdade é negado.

Para alcançar a integralidade, o controle dos desejos deve existir não pela falta de liberdade, mas pelo autogoverno do sujeito. Corrobora-se, neste meandro, que o autogoverno também não é alcançado pelas crianças, dementes e anormais, posto que as condições biológicas não se encontram no nível da consciência social pré-determinada e da capacidade de controlar os desejos.

Cabe dizer ainda que os criminosos também são apresentados como incapazes, já que a criminalidade é uma afronta aos padrões legais e éticos estabelecidos dentro da sociedade. O ideal a ser atingido se compreende na percepção em que a individualidade está condicionada; com a formação da sociedade, existe uma relação inseparável entre o particular e o geral.

Para a educadora, o trabalho era considerado o “nível alto das atividades” (Antipoff, H. 1992h, p. 39) que o homem poderia realizar. A idade também era relevante no processo de desenvolvimento humano, que levaria a execução do trabalho em sua plenitude.

Só se aproximando de 12-13 anos é que aparecem nestas atividades atributos essenciais do trabalho, como iniciativa, o sentido de responsabilidade, a perseverança, a tendência a atingir a perfeição, a divisão eficiente do trabalho entre membros de um grupo, a solidariedade, mútuo auxílio, abnegação pessoal em proveito da coletividade, reconhecimento do mérito alheio, respeito (Antipoff, H. 1992h, p. 40).

Valores como iniciativa, responsabilidade, perseverança, solidariedade, mútuo auxílio, abnegação pessoal, reconhecimento do mérito alheio e respeito emergem da concepção de trabalho defendida por Helena Antipoff. Todos esses valores apresentam uma finalidade: o proveito da coletividade.

O sujeito que executa o trabalho na sua plenitude é aquele que direciona ou suprime seus desejos em prol do coletivo, e a educação seria o caminho para atingir a capacidade de adquirir esses valores.

Segundo Carvalho (2016, p. 413), no projeto político, proposto no período em questão:

a educação era especialmente valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a ordem sem necessidade da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade, e a disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada.

A formação proposta buscava o controle dos corpos e das vontades dos indivíduos como um princípio do governo de si. Para Fátima Pinto (1986), os valores educacionais defendidos pelos escolanovistas se encontravam dentro da lógica do liberalismo, e tinha como objetivo a reconstrução social. O liberalismo “seria o elemento mediador das conquistas pretendidas com seu ideário de defesa do indivíduo, de ampla liberdade de iniciativa, de igualdade, de solidariedade, de representatividade consciente e de participação” (Pinto, 1986, p. 123).

Em coerência com a lógica citada, Helena Antipoff apresenta, na mesma publicação, o papel da Escola Ativa:

A escola ativa, hoje em dia, com a orientação pragmática de preparar indivíduos aptos à vida social, utiliza métodos dinâmicos para a formação da personalidade do aluno e fornece à criança numerosas oportunidades para ensinar-lhe a trabalhar. Quanto mais tempo a criança permanecer nesse laboratório, nessa oficina escolar, tanto mais poderemos esperar do seu futuro (Antipoff, H. 1992h, p. 40).

A ênfase na finalidade de preparar os indivíduos a serem aptos à vida social e a adquirir habilidades para trabalhar é apresentada novamente como questão central nos dizeres de Helena Antipoff. A escola é pensada como um local referente a um laboratório, onde cada criança é examinada, estudada em sua individualidade, para assim, ser direcionada para um futuro profissional.

O uso dos termos laboratório e oficina reforçam as formações discursivas escolanovistas. Segundo Vidal (2000, p. 498), nos moldes da Escola Nova, a instituição educativa deveria oferecer “situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber”. Vale sublinhar o lugar de fala de Helena Antipoff como parte do governo nos enunciados apresentados.

Dentro da lógica governamental, a escola pública é o local onde os valores ressaltados poderão ser adquiridos. Sendo assim, a escola como lugar e a educação como prática são os vetores que canalizam os valores da cultura política republicana. Como afirma Pádua (2012, p. 137), “a educação profissional para os republicanos estava inserida no ideário educativo modernizador que pretendia formar trabalhadores para os novos tempos do progresso”. Contudo, consoante Helena Antipoff, a escola pública não conseguiu alcançar plenamente o objetivo de formação profissional.

No capítulo anterior, foi observado, na constituição dos argumentos de Helena Antipoff, que a escola desamparava os menores. No artigo “Preparo das Crianças para sua Futura Profissão”, que apresenta os resultados de pesquisas do Laboratório Pedagógico da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, publicado em 1930, encontra-se os seguintes dizeres: “o problema da orientação profissional, que geralmente começa a encontrar a solução ainda no momento em que a criança faz parte da escola pública (a Alemanha, a Suíça), se acha deslocado na escola mineira” (Antipoff, H. 1992b, p. 55).

O sentido que emerge dos dizeres da autora é de crítica ao sistema educacional, cujo respaldo se dá no tempo de escolarização insuficiente ofertado nas escolas mineiras. Helena Antipoff revela que “aos 14-15 anos, ao saírem da escola pública suíça, é quase impossível aconselhar-lhes o que quer que seja na idade de 10-11 anos, isso é, no fim dos seus estudos primários em Minas” (Antipoff, H. 1992b, p.55).

O pouco tempo de escolarização não permitia uma maturidade das aptidões das crianças e que as chances de adentrarem em uma escola profissional não era uma realidade para todos. Suas palavras, no mesmo artigo, também criticam a estrutura escolar voltada para a educação profissional na capital: “as escolas profissionais não estão bastante desenvolvidas. O seu número é muito reduzido e os lugares nelas são fechados por longas listas de candidatos que esperam (como para entrarem no Instituto ‘João Pinheiro’), meses senão anos até.” (Antipoff, 1992d, p. 56).

Para Ribeiro; Silva e Araújo (2019, p. 14):

O contexto de estagnação dos anos 20 —talvez de involução —do ensino profissional no estado, a constatação de que Belo Horizonte —cidade projetada para ser capital alinhada ao ideário republicano, uma cidade modelar —não conseguiu concretizar o ensino profissional.

A falta de estrutura acarretava um extenso tempo de espera ou a desistência dos adolescentes que davam continuidade na vida sem uma formação adequada que possibilitasse o pleno desenvolvimento psicológico e social. A espera por oportunidades reforçava a ideia da associação de muitos menores ao mundo do crime como, mostrado no trecho citado anteriormente: “enquanto elas esperam assim, ociosas, prevê-se facilmente que a multidão dos vícios e dos crimes talvez germine nos adolescentes como num caldo de cultura” (Antipoff, 1992d, p. 56).

Mediante o problema educacional exposto por Helena Antipoff, o lugar de fala como instância cidadã se destaca na apresentação de um projeto de Educação Profissional, e é ancorado pela Sociedade Pestalozzi, instituição da qual ela esteve na liderança durante vários anos. A instituição abarcou diversas ações na área da educação e da saúde, como a criação de associações e de escolas, além de protagonizar políticas públicas educacionais.

Partindo esta análise para dentro da lógica da instância cidadã, tendo como fonte a palestra “Amparo ao Pequeno Jornaleiro”, proferida no ano de 1932, descortina-se o seguinte: A palestra tinha como objetivo o lançamento de uma instituição educativa denominada Pavilhão de Natal, cujo público alvo seria os menores que vendiam jornais nas ruas da capital mineira. O texto demonstra também a concentração de esforços que culminou na fundação da Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro (ASPEJ) dois anos depois da palestra.

No início da palestra, é apresentada a condição de miséria que os pequenos jornaleiros se encontravam e como a falta de amparo por parte do Estado e da sociedade representava um perigo para esses sujeitos e para a sociedade como um todo¹¹. Após o diagnóstico exposto, Helena Antipoff começa a explanação do projeto empreendido justificando o nome Pavilhão.

O projeto iniciou com a ideia de um abrigo noturno para os menores vendedores de jornais. Todavia, um abrigo não garantiria uma transformação na vida daqueles sujeitos. De acordo com Helena Antipoff, a própria palavra abrigo

11 Para mais detalhes, conferir as análises empreendidas no capítulo 2 da presente dissertação.

representava “uma construção alongada, de cor parda, com um teto tal como o das construções com cartas de baralho. Um buraco feio por fora e mais feio ainda por dentro, como se fosse algo provisório e efêmero” (Antipoff, H. 1992e, p. 29).

A arquitetura que a palavra abrigo suscitava não garantia um ambiente favorável e harmonioso. Helena Antipoff ainda acrescenta:

Se for esse o resultado dos nossos esforços, melhor será deixar as coisas tal como estão. Naquele barracão, que fariam os meninos, empilhados uns sobre os outros, sujos, irritados do cansaço do dia, cujo trabalho foi gritar e saltar para ganharem alguma coisa que logo irão gastar em tolices, como cigarros e balas holandesas? (Antipoff, H. 1992e, p. 29-30).

Nos excertos acima, é destacada a importância da arquitetura dentro da vertente pedagógica escolanovista e higienista. O espaço ganha visibilidade como forma de possibilitar o controle dos corpos, diferente das ruas, que representavam a exposição de ações pautadas em uma liberdade sem controle frente à vida privada.

Para Vidal e Faria Filho (2005, p. 51-52), os higienistas apontavam a relação existente entre as precárias construções e os problemas de saúde da população e “acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos”.

Os autores ainda ressaltam que as reformas na área da educação inspiradas pelo Movimento Escola Nova buscaram ressignificar tempos e espaços escolares: “As plantas davam visibilidade a vários aspectos dos ideais escolanovistas. Incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos e laboratórios, requisitos das construções escolares desde os anos de 1910.” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 60-62).

É importante salientar que, no período em questão, os prédios escolares ganharam destaque na lógica republicana, pois visibilizavam o ideal de progresso, retomando a noção de escola como vetor que difunde valores de determinada cultura política.

Depreendendo Viñao Frago e Escolano (1998, p. 45):

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas

relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

A arquitetura da instituição educativa é pensada como um programa educador. Nos dizeres de Helena Antipoff, a noção de abrigo era provisória e insuficiente, pois seria um fator de manutenção da condição que os menores viviam. Por isso, o nome da instituição passou para “Pavilhão”.

De acordo com a educadora,

a imagem do Pavilhão vinha despertar algo de mais estável e dava uma ideia de construção leve, arejada, estética em meio de um jardim. No seu interior, tudo em ordem e gosto, em harmonia com o prédio, formando um ambiente o mais agradável possível (Antipoff, H. 1992e, p. 30-31).

O projeto arquitetônico ficou a cargo do arquiteto Signorelli, famoso por fazer parte do grupo de intelectuais que fundou a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte (EABH), atual EA-UFMG, sendo o seu segundo diretor, entre 1937 e 1938.

O objetivo da arquitetura e das ações desenvolvidas seria promover “uma moradia de paz, de beleza num meio que os torne melhores em todos os sentidos, isto é, sadios, inteligentes, amigos um dos outros, úteis a Pátria e agradáveis a Deus” (Antipoff, H. 1992e, p. 31).

O repertório higienista, ao destacar a condição de sadios e de beleza do lugar, reforça o cuidado com o meio como preceito básico de influência na formação dos sujeitos. Veiga (2016) defende que tais elementos fazem parte do que pode ser denominado de educação estética:

A educação estética para o povo envolveu, de um lado, a perspectiva mais teórica, preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos, e de outro lado, a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos. Nesses, destacam-se as atividades escolares propriamente ditas, como o desenho, o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares, dentro ou fora da escola. Destaca-se também toda uma concepção estética presente na elaboração dos ambientes escolares e na produção de outros espaços urbanos. (...) A educação estética, tal como compreendida na modernidade, é parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso é capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social (Veiga, 2016, p. 407).

A formação dos sujeitos, conforme os preceitos descritos por Helena Antipoff, também destacam o repertório republicano de coletividade e de ser útil à Pátria. É válido frisar que Foucault (2003) reflete sobre a organização espacial e as funções estabelecidas com vista à disciplinarização e o controle dos corpos:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (Foucault, 2003, p. 126).

Dentro da lógica da disciplinarização, são identificados outros aspectos apresentados por Helena Antipoff. No decorrer da palestra, a presidente da Sociedade Pestalozzi reforça o foco da instituição, que não se limitaria a uma obra de arquitetura, mas seria realizada uma “obra de educação”.

Na instituição, “os pequenos hóspedes não só receberão abrigo material contra as intempéries, mas sentirão o efeito de uma assistência moral contra maiores intempéries ainda, que são a fraqueza, o vício e ociosidade” (Antipoff, H. 1992e, p. 31). Para combater “a fraqueza, o vício e ociosidade” foi proposto outro sistema de educação:

Vamos experimentar no Pavilhão do Natal um outro sistema de educação. É tão difícil evitar que os orfanatos, os internatos não se pareçam com prisões, que preferimos dar ao pavilhão em projeto um caráter de república infantil. A ideia não é original. Depois de muito trabalho com vários métodos para a educação de crianças difíceis, depois de muitas experiências postas em prática em casas de correção, de reforma, e de regeneração, sob o “regimen pedagógico” de grades e fechaduras, viu-se que os melhores resultados foram alcançados com o regime de liberdade, aliado ao da responsabilidade. Estes resultados foram colhidos em várias instituições de muitos países, onde os sistemas educativos têm sido objeto de maior atenção (Antipoff, H. 1992e, p. 31).

O sistema educacional proposto tinha como premissa o “regime de liberdade, aliado ao da responsabilidade”, diferente da pedagogia de “grades e fechaduras”.

Para reforçar a diferença do sistema educacional é colocada a seguinte indagação: “como poderá esse regime democrático ser aplicado a nossa instituição e, como os moradores do Pavilhão de Natal poderão governar a si mesmos, dispensando professores, mestres e guardas em harmonia e respeito mútuo?” (Antipoff, 1992e, p. 32).

Para o sucesso do sistema, não foi dispensado todos os tipos de liderança. Helena Antipoff ponderou que “não nos iludimos, não pensamos que a criança sozinha possa levar a obra de autoeducação bem longe” (Antipoff, 1992e, p. 32). A dinâmica da república infantil contaria com os princípios do escotismo propostos por Baden Powell, no que tange à necessidade da figura de um assistente como peça fundamental na orientação dos educandos:

O Assistente será então o auxiliar de toda a hora, mantendo nas crianças as aspirações da ordem, da abnegação, do trabalho, lembrando-se sempre que pouco vale o programa de proibição. Compreenderá que as falhas não se modificarão com sermões enfadonhos, nem os erros com castigos e humilhações, mas habituar os meninos a viverem numa coletividade livre e responsável pelo seu próprio bem, no julgamento aberto, que cada um deles é obrigado a ter sobre os assuntos da coletividade (Antipoff, 1992e, p. 34).

A expressão “governar a si mesmos”, “autoeducação”, “viverem numa coletividade livre e responsável pelo seu próprio bem” e “julgamento aberto, que cada um deles é obrigado a ter sobre os assuntos da coletividade” remete ao princípio destacado por Foucault de poder disciplinar que “se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória” (Foucault, 2003, p. 156).

O intuito seria desenvolver o assujeitamento pelo trabalho que indivíduos realizam sobre si mesmos para se tornarem certos tipos de sujeitos. Na perspectiva escolanovista, o destaque está no aluno ativo e que exerce o governo de si. Coutinho e Sommer (2011) argumenta que:

Consideramos que a lógica da educação como arte de governar foi se desenvolvendo junto ao deslocamento da ênfase na disciplina (educação rígida, coercitiva e puramente instrucional, chamada pelos autores escolanovistas de educação tradicional) para a ênfase no governo do ser por si (educação cujo centro é a própria criança, considerando-a em suas formas de pensamento e aprendizagem, chamada pelos autores

escolanovistas de educação nova). Nesse sentido, as teorizações escolanovistas, de modo geral, podem ser lidas e entendidas como defendendo a ideia de que o governo dos sujeitos, quando operado de forma exterior, seja desbloqueado, por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis –, são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar. (Coutinho, K. & Sommer, L. H., 2011, p. 89).

A formação visava sujeitos dóceis e úteis à pátria, o que atendia as expectativas republicanas e da industrialização crescente que configurava a dinâmica econômica brasileira. O trabalho como base das ações educativas é a fator chave para atender a formação desses sujeitos. Helena Antipoff sustenta essa premissa em, em suas alegações:

não é possível imaginar o progresso da República, nem o aperfeiçoamento individual sem um trabalho variado e racionalmente planejado. Os inquilinos do Pavilhão são todos trabalhadores. Nenhum será recebido sem as credenciais de que trabalha para ganhar a vida (Antipoff, 1992e, p. 32).

Os moradores do Pavilhão deveriam aprender e executar tarefas de limpeza do lugar, lavagem de roupas, cultivo da horta, manutenção do jardim e floricultura. A aprendizagem profissional seria desenvolvida por meio de oficinas: “o trabalho do Pavilhão de Natal não se limitará à exploração agrícola do terreno, mas se estenderá à organização de pequenas oficinas, nas quais os meninos mais aptos poderão trabalhar a guisa de aprendizes” (Antipoff, 1992e, p. 35).

As oficinas seriam organizadas, em primeiro lugar, na elaboração de produtos com imediata aplicação no Pavilhão, como carpintaria e marcenaria. Essas teriam caráter permanente. As outras oficinas teriam como objetivo a prestação de serviços para outros.

Uma oficina de bombeiro e eletricitista para atender a certos serviços é coisa que muito precisa Belo Horizonte. Assim, para limpar uma chaminé, colocar uma torneira, soldar canos, consertar goteiras, esperamos às vezes muitos dias, para sermos atendidos por um operários e é caro o preço do trabalho, apesar de simples. O próprio Pavilhão terá sempre necessidade desses serviços e achamos necessária a organização de uma oficina que possa atender aos trabalhos internos e a freguesia externa. Além dessas duas, pensamos ainda em outras oficinas de encardenação e sapataria, sendo essa última para consertos (Antipoff, 1992e, p. 35).

No texto da palestra, são apresentadas as atividades a serem desenvolvidas em oficinas de aprendizes. Essas atividades seriam de cunho educativo e deveriam contribuir para a manutenção da própria instituição. É importante atentar-se para as oficinas ofertadas frente o ideal de progresso relacionado à industrialização crescente que mudava a dinâmica brasileira.

Veiga e Faria Filho (1999, p. 22) chamam a atenção para a contradição existente nas ações voltadas para a formação profissional empreendida no período. A educação empreendida reforçava a noção de assujeitamento e da fundamentação do autogoverno:

As ações tiveram como eixo fundamental a alteração das atitudes frente ao trabalho e, como elemento formador básico, as práticas do artesanato e da lavoura. O que poderia parecer contraditório, isto é, o desenvolvimento de práticas de trabalho rudimentares frente às exigências da indústria e dos novos equipamentos, revela-se como dimensão conflituosa do processo de constituição e de instituição da cultura pedagógica da modernidade. Esta diz respeito basicamente à educação do “eu”, ao trato das sensibilidades, à auto-reulação, à higienização da mente pela ocupação permanente, ao controle da razão (Veiga & Faria Filho, 1999, p. 22).

Ao mencionar os trabalhos que seriam realizados nas oficinas, Helena Antipoff (1992e) revela que “garantiriam um certo lucro, indispensável a uma instituição que deseja viver de seu trabalho, dependendo cada vez menos da caridade pública e dos subsídios do governo. Além disso, encaminhará os mais habilidosos na profissão futura” (Antipoff, 1992e, p. 35).

A estratégia política de apresentar certa autonomia da instituição é destaque em suas verbalizações. Com isso, a validação do projeto era propensa à aceitação dos presentes. Outro ponto implicado era a aptidão dos sujeitos na escolha e na execução das tarefas, elemento fundamental para a escolha da profissão futura. Quanto a isto: “duas horas por dia serão consagradas às oficinas, cujos dirigentes não só atenderão às crianças como observarão as aptidões, com o fito de dirigi-las aos ofícios mais apropriados” (Antipoff, 1992e, p. 35).

O direcionamento das atividades, conforme as aptidões de cada sujeito, demonstra a formação discursiva escolanovista. Um dos princípios fundamentais do Movimento Escola Nova era desenvolver uma educação tendo o aluno como centro. Ao buscar desenvolver um projeto de educação profissional, o foco era escolher

uma profissão que o menor tinha aptidão, como é visto no trecho: “pouco a pouco os vendedores de jornais deixarão esse trabalho, que não é um ofício para abraçarem, uma profissão para a qual têm acentuada propensão” (Antipoff, 1992e, p. 36).

Retomando a concepção dualista de infância que permeava o período, tem-se: para as crianças das elites eram destinadas a formação superior e as profissões liberais e de liderança. Já para as crianças pobres era destinada a formação profissional técnica e das oficinas.

Helena Antipoff não restringe o futuro dos inquilinos do Pavilhão a formação profissional ofertada na instituição. No entanto, ressalta que o nível mais elevado de formação era destinado àqueles que desenvolvessem as aptidões necessárias: “nestas Continuation Schools os meninos se prepararão para galgar degraus superiores no ensino secundário ou mesmo superior, caso tenham aptidões”. No fim da palestra, ela reforça a solução apresentada, ou seja, o projeto de Educação Profissional como forma de amparar os desamparados:

A Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro com o auxílio dos Escoteiros, da Sociedade Pestalozzi, com o apoio da sociedade, na qual contamos com muitos amigos e com a boa vontade do governo, começará o trabalho e se esforçará para que sua experiência não só possa ajudar os pequenos operários por ela amparado, como também, pelo seu exemplo, possa suscitar o interesse pela educação de toda criança desamparada, em qualquer lugar que ela esteja (Antipoff, 1992e, p. 37).

O objetivo de amparar os menores desamparados trabalhadores por meio de um projeto de Educação Profissional é o que guia as ações propostas por Helena Antipoff. O discurso por ela produzido repercutiu na criação da Associação do Pequeno Jornaleiro.

A instituição foi criada em 1934 e teve como presidente o juiz de direito da capital, Dr. Alarico Barroso, e como vice-presidente Helena Antipoff. Em seus estatutos, segundo Borges (2014, p. 210), a finalidade apresentada era “proteger e assistir os menores ocupados em qualquer trabalho doméstico, agrícola, comercial, industrial, etc. que necessitem de amparo material e moral”.

Mais uma vez o grupo específico é destacado, ou seja, menores que trabalham, e o termo “amparo” cria o efeito de sentido de que aqueles menores desamparados teriam o direcionamento especializado para desenvolver na questão

material e moral. O amparo seria para sobrevivência e tinha o foco de inserção social por meio do trabalho e da educação moral, que visava à convivência esperada pela sociedade em questão.

Borges (2014, p. 210) detalha os objetivos da instituição, segundo os Estatutos:

Auxiliar os poderes públicos na assistência aos menores trabalhadores, oferecendo-lhes abrigo noturno para o sono e oficinas para a aprendizagem de ofícios. Assistir aos menores, proporcionando ambiente para a educação religiosa, moral, intelectual, cívica e profissional. Ajudar o poder público na fiscalização do trabalho do menor, evitando sua exploração. Orientar profissionalmente os menores.

O verbo “orientar” que aparece nos estatutos e nos excertos que foram analisados anteriormente, muitas vezes como “direcionar”, chama a atenção, pois cria o efeito de sentido de escolha por parte do sujeito que está sendo educado. À guisa disso, a concepção de Educação Profissional reflete o sentido de orientação profissional, que ressalta a formação discursiva escolanovista na busca da autoeducação e do governo de si.

A escolha por parte do sujeito é condicionada sempre com as aptidões que ele apresenta e também pelas condições do meio no qual se encontra, o que retoma ao conceito de “inteligência civilizada”, defendido por Helena Antipoff, que citava três condições para o desenvolvimento das crianças: as disposições inatas e de crescimento biológico; o conjunto do caráter, do meio social e de vida; e a ação pedagógica.

Observa-se que o projeto de Educação Profissional tem como base os preceitos da Educação Integral defendido pela educadora, e, nesse sentido, não era possível pensar um tipo de educação fracionado, pois a ação pedagógica deveria completar o todo. Diante do exposto, a concepção de Educação Profissional apresentada por Helena Antipoff tem o efeito de sentido de amparo, salvação dos menores desamparados/trabalhadores e o caminho para o exercício da cidadania no contexto republicano.

Nessa vertente, cabe dizer que a Educação proposta não se separa da formação humana integral, uma vez que, para Helena Antipoff, qualquer ação pedagógica tem como finalidade a formação global do indivíduo e o trabalho é

apresentado como uma das atividades de mais alto nível que o ser humano pode desenvolver.

Corrobora-se, por via das contas, que o trabalho realizado pelo indivíduo – ou pelo coletivo – atende a um fim social, contribuindo para o governo, para si e para o bem da coletividade. Logo, não se restringe à aprendizagem de técnicas ensinadas em oficinas. Para executar a atividade do trabalho, diversos valores são mobilizados, como a abnegação pessoal, o respeito mútuo, a responsabilidade, o controle dos desejos, entre outros.

E não são todos os indivíduos que são capazes de executar a atividade. Conforme Helena Antipoff, as condições de desenvolvimento mental e de convivência social eram primordiais. A profissão dos sujeitos deveria ser uma escolha condicionada às aptidões de cada um, porém, no discurso construído, são ofertadas ações que visam às profissões destinadas às classes mais pobres.

Havia ressalvas que apontavam a possibilidade de os menores alcançarem o Ensino Superior, mas, no geral, era ofertada à aprendizagem de profissões que garantiam a sobrevivência e a inserção social dentro da lógica republicana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa histórica construída e apresentada na presente dissertação teve como objetivo responder a seguinte pergunta: quais são as concepções e os efeitos de sentido de Educação Profissional para os menores desamparados nos discursos políticos de Helena Antipoff (1930-1935)?

Ao realizarmos a revisão bibliográfica, percebemos a ausência de trabalhos que destacassem a atuação política de Helena Antipoff. Por meio dos discursos políticos produzidos e materializados em textos escritos pela educadora russa, identificamos a defesa de um projeto de Educação Profissional. Nossa análise se pautou em identificar a concepção de Educação Profissional para os menores desamparados, sujeitos que aparecem ao longo das fontes analisadas.

Para alcançar o fim proposto, estabelecemos o seguinte caminho: primeiramente, rastreamos os efeitos de sentido de menores desamparados, os sujeitos que ganham vida nos discursos de Helena Antipoff como centro de um problema que precisava ser solucionado. E depois, rastreamos os efeitos de sentido de Educação Profissional, que obteve lugar nos discursos analisados como solução do problema apresentado na dinâmica da capital mineira.

Um dos objetivos de escrita estabelecido foi o de apresentar o lado político da atuação de Helena Antipoff no Brasil. Sua atuação como educadora e psicóloga é predominante na bibliografia existente, e, por isso, consideramos importante estabelecer critérios de validação para sua identidade política.

Os critérios de análise estabelecidos são: legitimidade, credibilidade e autoridade, e tiveram como direcionamento os estudos de Charaudeau (2018). Identificá-los só foi possível ao percorrermos a trajetória de Helena Antipoff até seu estabelecimento no Brasil e ter acesso a sua experiência formativa.

Cumprir pontuar que também foi fundamental elucidar os lugares de fala ocupados por Helena Antipoff dentro da dinâmica política. Seu primeiro lugar de fala, identificado nas fontes analisadas, foi da instância política/governamental como parte do grupo responsável pela implementação da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta em Minas Gerais.

O segundo lugar de fala, como instância cidadã, deu-se por meio da presidência da Sociedade Pestalozzi, uma instituição sem fins lucrativos que abarcou a criação de entidades educativas e políticas públicas na área educacional. Por intermédio dos discursos construídos e enunciados, tendo como referências os lugares de fala citados, que os menores desamparados aparecem e a Educação Profissional, constitui-se como projeto.

Os menores desamparados citados por Helena Antipoff são meninos que viviam nas ruas da capital mineira no recorte temporal estabelecido e foram desamparados pelo Estado, pela família e pela sociedade como um todo. O tripé de responsáveis pelos menores se consolidou ao longo do período republicano, sobretudo com a introdução de legislações, como o Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927).

Nos dizeres de Helena Antipoff, o Código é um dos principais parâmetros para nomear os sujeitos, diagnosticar e denunciar a condição que viviam. Esses sujeitos também são caracterizados pelo lugar que viviam: as ruas. Eram nas ruas que eles construía sua existência e ganhavam destaque ao ferir o preceito da propriedade privada e as regras de conduta impostas pelos grupos que estavam no poder.

Os menores desamparados são citados como um grupo à parte, à margem do todo, o que demonstra um olhar de fora e não de dentro do grupo locutor. Cabe ressaltar que este último é composto pela elite e por personalidades que partem dela, alcançando a instância governamental.

Por auxílio desse grupo que foi possível garantir recursos para que as ações planejadas se concretizassem, pois ele via nos menores desamparados um problema a ser solucionado, visto que representavam um perigo à propriedade privada, à dinâmica econômica, que necessitava de mão de obra disciplinada, e à República, com seu ideal de progresso.

Os menores desamparados não têm características particulares, são classificados de uma forma geral, o que cria o efeito de sentido de anonimato, de privação da individualidade e do próprio nome. O que é ressaltado sobre eles é a condição do trabalho. É válido frisar, frente a esse quadro, que os menores que trabalhavam mereciam ações voltadas para a sua salvação, uma vez ser a garantia

da solução do problema que atingia a sociedade, e que poderia se agravar ainda mais no futuro.

A salvação proposta para o problema explicitado, envolvendo os menores, foi a Educação Profissional, em instituições abrangidas pela Sociedade Pestalozzi. A concepção de Educação Profissional referenciada por Helena Antipoff apresenta o efeito de sentido de amparo, salvação dos menores desamparados trabalhadores e o caminho para o exercício da cidadania no contexto republicano.

A Educação proposta não se separa da formação humana integral, pois, para Helena Antipoff, qualquer ação pedagógica tinha como finalidade a formação global do indivíduo, e o trabalho era apresentado como uma das atividades de mais alto nível que o ser humano podia desenvolver.

O trabalho atende um fim social, ele contribui para o governo de si e o bem da coletividade, por isso, não se restringe a aprendizagem de técnicas ensinadas em oficinas. Para executar a atividade do trabalho vários valores são mobilizados como a abnegação pessoal, o respeito mútuo, a responsabilidade, o controle dos desejos, entre outros. E não são todos indivíduos que são capazes de executar a atividade, segundo Helena Antipoff, as condições de desenvolvimento mental e de convivência social eram primordiais. A profissão dos sujeitos deveria ser uma escolha condicionada as aptidões de cada um. Porém, no discurso construído são ofertadas ações que visam profissões destinadas às classes mais pobres.

Vale ressaltar que, dentro da representação de infância, havia crianças mais ricas que alcançavam um grau de formação superior e as crianças mais pobres que desenvolviam atividades manuais e técnicas, nas quais o Ensino Técnico era considerado suficiente.

Nos discursos analisados, a lógica dualista de infância é identificada. Rafante (2006, p. 229), ao estudar a prática educativa da Fazenda do Rosário, instituição educativa criada por meio da Sociedade Pestalozzi, em 1940, retoma a trajetória de Helena Antipoff, e afirma que:

Helena Antipoff, ao se preocupar com a educação daqueles considerados “excepcionais”, empenhando-se na criação de instituições específicas para atendê-los, suscita, num primeiro momento, um sentimento de admiração. Contudo, quando aprofundamos o estudo a esse respeito, verificamos que a educadora russa não questiona as condições sociais que engendram o perfil de “excepcionalidade”, sendo que, seus instrumentos de trabalho,

principalmente os testes psicológicos, justificam a manutenção desses perfis.

Vale ressaltarmos que os menores desamparados se enquadravam também na categoria “excepcional”, que foi muito utilizada por Helena Antipoff. É perceptível, em seus discursos, que a transformação almejada não se refere a uma transformação social, mas a uma inserção social dos desamparados dentro da lógica existente. O que é esperado é a formação de sujeitos para serem úteis à pátria, ou seja, fazerem parte ativamente da nação.

A Educação Profissional é considerada por nós como um vetor dentro da dinâmica política. Ao empreendemos a Análise do Discurso, tendo como referência esse vetor, identificamos a permanência da cultura política republicana frente à cultura política varguista, que tinha como objetivo a industrialização e a formação operária em curto espaço de tempo.

Tanto que foram criadas, na década de 1940, instituições como Senai e Senac para atender esse objetivo. Dado esse momento, Helena Antipoff vivenciou um período de transição política e econômica no Brasil, período este que foi marcado pelo fim da República Velha e início da Era Vargas. Além desse marco, na economia, houve o destaque da industrialização e a ampliação dos centros urbanos.

Ao considerarmos a Educação Profissional como vetor de culturas políticas, podemos identificar rupturas e permanências de valores, projetos, visões de passado e de futuro que permeiam a dinâmica política e econômica. Com base nessa noção, notamos a permanência da cultura republicana com viés liberal, isto é, um liberalismo que garantia a autorregulação, ou seja, o governo de si.

A defesa de uma Educação Integral e a oferta de oficinas para a profissionalização dos menores distancia da lógica técnica que foi defendida na Era Vargas. Em um texto da década de 1940, denominado “Alguns fundamentos psicopedagógicos dos trabalhos manuais com alunos de 12-14 anos”, Helena Antipoff continua a defender sua concepção de Educação Integral, ao dizer que:

Seria de lamentar que o magnífico empreendimento do SENAI não contribuísse para os fins sociais da educação, e reduzindo a aprendizagem industrial dos jovens a uma espécie de adressagem técnica não pensasse a formar no Brasil uma numerosa já classe operária, grupos sociais equilibrados, cidadãos conscientes, chefes de família esclarecidos,

indivíduos ajustados a todos os pontos de vista, bons patriotas e capazes de se interessar pelo próximo e organizar-lhe uma assistência aos males que por infelicidade padecer. [...] Uma instituição novíssima como são os cursos de tão grande projeção no panorama educacional brasileiro como os do SENAI – livres de regulamentos de impostos, livres de uma tradição escolar rotineira, não poderiam adotar as bases naturais da psique juvenil, para dar aos ensinamentos mais que uma rotina manual, mais que um ntiprofissionalismo especializado, mas um caráter formativo essencial para a juventude operária do País. Vejamos então a maneira pela qual os trabalhos manuais poderiam ser organizados para que os jovens de 12 a 14 anos neles agissem com todo o seu ser e todas as suas facetas igualmente importantes na constituição de uma personalidade madura, de um operário perfeito (Antipoff, H. 1992i, p. 326-328).

A crítica feita à formação profissional das instituições da década de 1940 demonstra a permanência da concepção de Educação Profissional com viés integral, defendida por Helena Antipoff. Nosso recorte temporal identificou poucas menções dos menores desamparados ao longo dos escritos de Helena Antipoff após 1935.

A nomenclatura que aparece no Relatório da Sociedade Pestalozzi de 1935, não aparece nos relatórios posteriores. O destaque que move as ações da instituição é voltado para a educação de crianças com deficiência, de superdotados e para a formação de professores para o ensino rural. Essas ações apontam para uma possível ruptura na adesão das elites a uma educação integral, frente a uma educação técnica que tinha uma curta duração, e, por conseguinte, um menor custo.

Identificar as formações discursivas presentes nos discursos de Helena Antipoff foi primordial para conhecer a concepção de Educação para os menores desamparados, pois se tratava de um projeto político, ~~Um projeto~~ que expressava relações de poder que envolvia sujeitos, espaços, visões de passado e de futuro, e integrava grupos sociais que aderiram a causa como forma alcançar objetivos conforme seus valores.

Entre as formações discursivas identificadas, salientamos o higienismo. Este moveu ações no Brasil desde o fim do século XIX, e reuniu pessoas da área da saúde, da justiça, da educação, da construção civil, entre outras. Os defensores dessa vertente moveram as ações políticas em busca do que se estabelecia como bem social e propulsor do progresso da nação.

O higienismo também foi responsável por difundir padrões e estereótipos almeçados, representações que excluía os sujeitos que não se encaixavam do que era estabelecido como normal. Esses sujeitos ganharam visibilidade no momento

que confrontavam os preceitos defendidos pelas elites que ocupavam os centros urbanos, o poder e os altos postos econômicos.

Outras formações discursivas, como a republicana e a escolanovista, também marcaram os discursos de Helena Antipoff, e essas formações definiam seu lugar de fala dentro da dinâmica política do momento, tanto do projeto de educação que direcionou as reformas de ensino das décadas de 1920 e 1930, como na defesa do ideal republicano que se consolidava como forma de governo no Brasil.

O trabalho por nós empreendido, tendo como fundamento a Análise do Discurso Político, foi fruto de escolhas de conceitos, fontes, teorias e caminhos que legitimam nossa entrega perante o meio acadêmico, mas não representa um fim para o tema pesquisado.

Na Análise do Discurso, os caminhos percorridos levam a interpretações possíveis, mas não únicas. Os recortes conceituais não levam ao esgotamento de um tema, e somos conscientes disso; tão conscientes que, dentro da Análise do Discurso, as possibilidades são muitas, e, por este motivo, apresentamos aqui um caminho e possíveis considerações, no intuito de incentivar a análise dos discursos políticos que tem grande impacto na área da Educação Profissional.

A História e a Historiografia da Educação Profissional têm, entre seus objetivos, compreender os espaços de experiências, as representações e as perspectivas de futuro em torno do trabalhador brasileiro, tanto no aspecto nacional como no internacional.

Já que as visões de mundo em torno do nosso Brasil são constituídas também pelas representações que outros países constroem e difundem dentro dinâmica da globalização, acreditamos que, ao considerar a Educação Profissional como vetor de culturas políticas, é possível acessar as representações construídas em torno dos sujeitos trabalhadores de nosso país, e a Análise do Discurso é o caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff**: Sua Vida, sua Obra. Belo Horizonte: Itatiaia. 1996.

ANTIPOFF, D. Introdução. *In*: CDPH (Org.) Coletâneas de obras escritas de Helena Antipoff – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992. 2v. p. 9-10.

ANTIPOFF, H. (1932) Discurso de Helena Antipoff. *In*: CDPH (Org.) Coletâneas de Obras Escritas de Helena Antipoff – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992a. 2v. p. 101-110.

ANTIPOFF, H. (1935). Relatório da Primeira Diretoria da Sociedade Pestalozzi (1932-1935) Apresentado à Assembleia Geral no dia 17 de março de 1935, pela sua Presidente, Professora Helena Antipoff. **Coleção do Departamento Nacional da Criança**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. p. 1-10.

ANTIPOFF, H. (1933) Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte e Algumas Sugestões Pedagógicas. *In*: CDPH (Org.) Coletâneas de obras escritas de Helena Antipoff – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992b. 2v. p. 61-100.

ANTIPOFF, H. O Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte. **Boletim nº 7**, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1931.

ANTIPOFF, H. (1939) Educar...*In*: CDPH (Org.) **Coletâneas de obras escritas de Helena Antipoff – Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992c. 2v. p.203-206.

ANTIPOFF, H. (1930) Preparo das Crianças para sua Futura Profissão. *In*: CDPH (Org.) Coletâneas de obras escritas de Helena Antipoff – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992d. 2v. p. 55-59.

ANTIPOFF, H. (1932) Amparo ao Pequeno Jornaleiro. *In*: CDPHA – Centro de Documentação Helena Antipoff (Org.) Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff, Volume 2 – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992e, p. 29-37.

ANTIPOFF, H. (1934) Os Direitos da Criança. *In*: CDPH (Org.) Coletâneas de obras escritas de Helena Antipoff – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992f. 2v. p. 119-122.

ANTIPOFF, H. (1934). Assistência aos Menores Desamparados, Trabalhadores da Rua”. *In*: CDPHA – Centro de Documentação Helena Antipoff (Org.) Coletânea de

obras escritas de Helena Antipoff, Volume 2 – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992g, p. 147-154.

ANTIPOFF, H. (1934). O Trabalho do Menor. *In*: CDPHA – Centro de Documentação Helena Antipoff (Org.) Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff, Volume 2 – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992h, p. 39-41.

ANTIPOFF, H., Alguns Fundamentos Psicopedagógicos dos Trabalhos Manuais com Alunos de 12-14 anos. *In*: CDPH (Org.) Coletâneas de Obras Escritas de Helena Antipoff – **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992i. 2v. p. 325-332.

ALVIM, Maria Rosilene; VALLADARES, Lícia do Prado. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise bibliográfica. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, nº. 26, p.3-37, 2º semestre, 1988.

ANDRADE, Therezinha. **O quê os diários revelam**: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959' Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Out. 2006. 148 f.

ARAÚJO, Maria Marta. **Com Quantos Tolos se Faz uma República?** Padre Correia de Almeida e sua Sátira no Brasil Oitocentista. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

AZEVEDO, F. A renovação e Unificação do Sistema Educativo. *In*: _____ **A Transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 163-218.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. *In*: RIOUX & SIRINELLI (Org.) **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-363.

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N.. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: Filantropia e Ciência em Prol dos Anormais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 26, p. 163–177, dez. 2019.

BORGES, Adriana Araujo Pereira. **Entre Tratar e Educar os Excepcionais**: Helena Antipoff e a Psicologia da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Biblioteca da Faculdade de Educação. 07 fev. 2014. 348f.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. rev. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927**. Código de Menores. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRITO, C. C. DE P. O discurso que (re)vela o tradutor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 53–67, jan. 2010.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. O Acervo Helena Antipoff como Laboratório de Pesquisa sobre a História das Ciências da Educação. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 34, p. 83-101, 2018.

CAMPOS, Regina Helena; NEPOMUCENO, Denise. O Funcionalismo Europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur; PORTUGAL, Francisco. **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006. p. 243-263.

CARVALHO, J.S. **Por uma Pedagogia da Dignidade**: Memórias e Reflexões sobre a Experiência Escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 395-415

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**, São Paulo: Contexto, 2018.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CLEMENTE, R. W. História Política e a “Nova História”: um breve acerto de contas. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda (RJ), v. 6, n. 16, p. 45–50, 2017. DOI: 10.47385/cadunifoa.v6.n16.1057. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/1057>. Acesso em: 25 de março de 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil**: Síntese Histórica e Perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

COUTINHO, K.; SOMMER, L. H. Discursos de sobre Formação de Professores. *In*: **Currículo Sem Fronteiras**. v. 11, n. 1, p.86-103, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/coutinho-sommer.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO. **Imprensa Oficial de Minas Geraes**. (1929, Março 14). Inauguração. p.10-11.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.33-96.

FAZZI, E. H.; OLIVEIRA, B. J. de; CIRINO, S. D. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum**: Memória e História em Psicologia, [S. l.], v. 20, p. 58–69, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6623>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**, 2^o edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: O Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar. História da Infância no Pensamento Social Brasileiro: Ou, Fugindo de Gilberto Freyre pelas Mãos de Mário de Andrade. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **História Social da Infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 349-369.

GOMES, Ângela de Castro. História, Historiografia e Cultura Política no Brasil: Algumas Reflexões. *In*: **Culturas Políticas**: Ensaios de História Cultural, História Política e Ensino de História (Orgs.) SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista, GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Rio de Janeiro: MAUAD, 2005.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Chaves de Leitura para a Análise do Discurso Político sobre Educação e Educação Profissional. **História Revista (UFG)**, v. 25, p. 203-223, 2020.

GONÇALVES, Irlen Antônio (Org.). **Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio; CHAMON, Carla. O Congresso Mineiro e a Educação Profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 28, p. 153-174, 2012.

GURSKI, R.. O Lugar Simbólico da Criança no Brasil: uma infância roubada? **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 61–78, mar. 2012.

GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA – Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>. Acesso em: 2 jan. 2023.
HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JUNIOR, Décio Gatti; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas Educacionais em Minas Gerais: Dos Ambiciosos Ideais Formativos em Âmbito Estadual à Preparação para o Trabalho nas Políticas Nacionais (1892–1976). *In*: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Volume 3 – República. Uberlândia: Editora EDUFU, 2019. p. 157-221.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento-Monumento, *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX Segundo Memórias e Livros de Viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 31-68.

LODOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. *In*: PRIORI, Mary del. (Org.). **Coleção Caminhos da História**. São Paulo: Ed. Contexto, 1996.

LOPES, Eliane M. Teixeira; GALVÃO, Ana M. de Oliveira. **Território Plural: A Pesquisa em História da Educação**. São Paulo: Ática. 2010. p. 22.

LOURENÇO, Érika. **A Psicologia da Educação na Obra de Helena Antipoff**: Uma Contribuição da Historiografia da Psicologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Biblioteca Depositária: FAFICH/UFMG. 01 ago 2001a. 176 f.

LOURENÇO, Erika. Helena Antipoff: uma experiência em educação inclusiva. **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**, 15, 47-57. 2001b.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. da. A Influência das Idéias Higienistas no Desenvolvimento da Psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 1, p. 115–137, mar. 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. **Decreto 7.970, de 15 de outubro de 1927**. Regulamento Ensino Primário de Minas Gerais.

MIRANDA, R. L. **O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte: Diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9LUQGH> Acesso em: 11 jan. 2023.

MORAIS, H. A.. Michel Foucault e o Discurso: As Implicações Teórico-Metodológicas da Análise do Discurso a Partir das Perspectivas da Arqueologia do Saber e da Genealogia do Poder. **Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, v. 6, p. 183-196, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/231065/25648>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. **Cultura Política Petista e Programa MOVA-SP (1989-1992)**. 2005. 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93307>. Acesso em: 03 abr. 2023.

NÉSPOLI, José Henrique Songolano. Cultura Política, História Política e Historiografia. **História e Cultura**, Franca: v.4, n.1, p.361-376, mar. 2015.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da Diferença: o Feminino Emergente**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OSTOS, N. S. C. A Questão Feminina: Importância Estratégica das Mulheres para a Regulação da População Brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 39, p. 313–343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645066> . Acesso em: 15 jan. 2023.

PÁDUA, P. G. O Conceito de Progresso nas Mensagens Presidenciais em Minas Gerais (1891-1910). *In*: Irlen Antônio Gonçalves. (Org.). **Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais**. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 107-143.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad. E. P. Orlandi. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, p. 61-105.

PEIXOTO, A. C. **A Reforma Educacional Francisco Campos: Minas Gerais – Governo Presidente Antônio Carlos**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação).

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

PENSAVENTO, Sandra Jathay. **A nova História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da Escola Nova**: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Eduff, 1986.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff**: as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil. 01 fev. 2011. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – instituição de ensino / Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - biblioteca depositária: biblioteca digital de teses e dissertações – BCO/UFSCar. 2011.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o Ensino na Capital Mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. 260 p. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 2006.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Educação dos “Excepcionais”: Uma Análise do Trabalho como Princípio Educativo. **Revista HISTEDBR**. Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 228–252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639565. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639565>. Acesso em: 13 maio. 2022.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: A Inovação em História. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. Rio de Janeiro: FVG, 2003.

REIS, J. R. F. **Higiene mental e eugenia**: O Projeto de “Regeneração Nacional” da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930). Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

RÉMOND, René. Uma história presente. *In*: **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p.13-36.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, G. F. da; MACHADO JÚNIOR, S. da S. O discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2015. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3821>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, W. **Por Uma História Sócio Cultural do Abandono e da Delinquência de Menores em Belo Horizonte 1921 1941**. (Tese) Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

SOUZA, Rosa de Fátima. O ensino secundário em Minas Gerais no Período Republicano: o secular desafio da democratização. *In*: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República. Volume 3 – República. Uberlândia: Editora EDUFU, 2019. p. 387-415.

SPMG. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Infância Excepcional, n. 12, p. 11-15. **Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais**, 1933.

VEIGA, Cynthia Greive & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o Povo. *In*: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação do Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 399-421.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As Lentes da História**: Estudos de História e Historiografia da Educação no Brasil. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.