

ADOÇÃO TARDIA E A ESCOLA PROFESSORES: O QUE FAZER?

Histórias, mitos e inclusão escolar

Giselle Cristina de Souza Dutra
Vitor Gomes



ADOÇÃO TARDIA E A ESCOLA PROFESSORES: O QUE FAZER?

Histórias, mitos e inclusão escolar

Giselle Cristina de Souza Dutra
Vitor Gomes



Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadora técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

Assistente de revisão

Letícia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Dutra, Giselle Cristina de Souza
Adoção tardia e a escola : professores :
o que fazer? : histórias, mitos e inclusão escolar /
Giselle Cristina de Souza Dutra, Vitor Gomes. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,
2022.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-001-6

1. Adoção - Brasil 2. Adoção - Aspectos sociais
3. Adoção - Leis e legislação - História
4. Crianças adotadas 5. Educação inclusiva
6. Práticas educacionais I. Gomes, Vitor.
II. Título.

22-132539

CDD-379.263

Índices para catálogo sistemático:

1. Inclusão escolar : Política educacional :
Educação 379.263

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-001-6

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Este livro é dedicado a teóric@s, mães, pais e ativistas da adoção.

Agradecimentos

Ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Gpefe-Ufes).

Ao Grupo de Apoio à Adoção Raízes e Asas, por provocar reflexões sobre a necessidade de novos olhares sobre adoção em todos os âmbitos e por promover encontros entre pais e filhos, reescrevendo histórias de vida.

Aos/Às teóricos e teóricas da área, pelas valiosas contribuições.

Às/Aos ativistas da área, suportes para a desconstrução de mitos acerca da adoção.

“Dar o amor ao mundo como nosso mais potente gesto de fé.”

(Bruna Lía Taño)

Sumário

Apresentação	15
Introdução	18
1. História e legislação sobre adoção no Brasil	24
2. Adoção tardia: mitos e questões	34
Institucionalização	35
Mitos sobre adoção	39
A desqualificação da família biológica e o mito da “boa mãe”	39
Infertilidade, semelhança e problemas futuros	40
Mito da adoção como ato de caridade.....	41
Patologização da criança adotada	42
3. Três adoções: novas famílias e a escola.....	45
Sonhos numa folha de papel.....	46
O som do Trovão.....	50
Mãe de primeira viagem.....	55
4. Algumas palavras sobre educação inclusiva, docência e adoção tardia	59
Educação Inclusiva	61
Docência e adoção tardia.....	64

Conclusão.....	74
Referências.....	79
Sobre os autores.....	87

Apresentação

Constituído por professor@s do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), das Prefeituras Municipais de Vitória, ES, de Cariacica, ES, de Vila Velha, ES, de Serra, ES, Domingos Martins, ES, da Universidade Federal do Oeste do Pará e de instituições privadas, o Grupo de Pesquisas em Fenomenologia na Educação (Gpefe) agrega diversas perspectivas teóricas do método fenomenológico num viés transdisciplinar e educacional.

Registrado no diretório de grupos de pesquisa do Brasil da plataforma Lattes, as temáticas envolvidas em suas discussões versam de forma transdisciplinar sobre questões que envolvem espaços-tempos educativos escolares e não escolares, tais como: pedagogias sociais, hospitalares, resiliência psicológica, existencialismo na educação, cinema e educação, da educação especial e outras.

O Gpefe, por meio do projeto *Diálogos sobre fenomenologia na educação*, oferta atividades diversificadas em busca de promoção e divulgação da fenomenologia como metodologia e perspectiva teórico-conceitual, entrecruzando aspectos de sua filosofia e psicologia a partir de orientação, linguagem e perspectiva educacional.

As produções do grupo envolvem capacitações, projetos de pesquisa, encontros científicos, palestras, *lives*, grupos de estudos, produções audiovisuais, páginas de internet, orientação de mestrado e doutorado, artigos científicos e

livros, cujo intento é desvelar contribuições da fenomenologia para os saberes e fazeres que envolvem as práticas docentes.

Levando em consideração a influência e a velocidade das mídias sociais (e com intuito de popularização dos princípios da fenomenologia na educação), o Gpfe possui um canal na plataforma de vídeos YouTube denominado *Gpfe Ufes*, no qual são postadas videoaulas de curta duração com concepções e princípios teóricos desse viés de pesquisa.

Escrito a quatro mãos, este livro é derivado das atividades de pesquisa do grupo, desvelando em sua linguagem a influência de princípios conceituais advindos de concepções da fenomenologia existencial e humanismo filosófico aplicados a educação. Dentro dessa influencia teórico conceitual, esta obra, derivada dos estudos do Gpfe, está dividida em quatro partes que versam sobre adoção tardia e educação, descrevendo-a em seus aspectos históricos, legais, mitos, histórias e reflexões sobre práticas educativas para promoção da inclusão escolar de crianças e jovens que constituem este público.

Para isso, o primeiro capítulo, intitulado *Adoção: história, legislação sobre adoção no Brasil*, apresenta breve histórico da adoção no Brasil a partir dos marcos legais e práticas socioculturais. Destaca o direito de toda criança e adolescente de possuir uma família, não importando sua configuração. E acrescenta que, embora esse núcleo possa também ser composto por fragilidades e tensões, é nele que se constitui a melhor possibilidade de promoção de afeto e pertencimento.

No segundo capítulo, *Adoção tardia: mitos e questões*, é abordado o papel da institucionalização das crianças e adolescentes, bem como uma gama de mitos acerca da adoção tardia. Dentre eles: visões biologistas que incidem na desqualificação da família “sanguínea”; visões fatalistas, que pressupõem sucesso e/ou insucesso na vida e/ou na escola e, por fim, questões que povoam o imaginário coletivo acerca da adoção e são refletidas na escola/sociedade/grupos sociais e que resultam em comportamentos de negação e/ou marcação da diferença.

O terceiro capítulo, *Três adoções: novas famílias e a escola*, descreve três histórias de adoção tardia, o processo de inserção desses jovens em suas novas famílias e seus primeiros contatos com sua nova escola. Nas três vivências, existem pontos de intersecção como: o estado transitório identitário (da instituição para uma nova família) e a defasagem escolar idade/série.

O capítulo final, intitulado: *Algumas palavras sobre educação inclusiva: docência e adoção tardia*, apresenta reflexões sobre os princípios de uma educação inclusiva, bem como os atravessamentos psicossociais que influenciam as concepções docentes e que reverberam em suas práticas pedagógicas com crianças adotadas tardiamente. Por fim, destaca algumas possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas que levam em consideração o/a estudante adotado/a tardiamente.

Enfim, apesar do título *Adoção tardia e a escola. Professores: o que fazer?* indicar seu foco preferencialmente a docentes, este não possui essa restrição específica, mas apenas um direcionamento ao público que desejamos prioritariamente atingir. Dessa forma, é um livro tanto destinado a professores, como também a pais, mães e/ou interessado/as no tema da adoção tardia e suas imbricações na vida escolar da criança ou jovem adotado tardiamente.

A obra destaca-se pela expressão dos princípios de uma educação inclusiva que valoriza os processos singulares de ensino e aprendizagem em sua diversidade de ser e estar no mundo e, dessa forma, compreende que para a universalização do saber é necessário transcender a concepção de que a educação não deve se restringir a público-alvo específicos.

Trata-se de uma educação para (e com) todos, com participação coletiva e ativa nos processos de aprendizagem. Assim, deve agregar família, professores e comunidade escolar. Dessa forma, apresenta aspectos históricos da adoção com o objetivo de evidenciar aos leitores os contextos culturais e sua influência na produção de mitos e/ou apriorismos acerca da pessoa adotada tardiamente. Desvela em histórias reais, as experiências particulares e frequentemente vivenciadas pelas famílias e escolas acerca do tema, compreendendo que estas, mesmo que não sejam universais, podem ser comuns a outros pais, mães, professores, professoras e pesquisadores interessados em adoção.

Valorizando as singularidades, diversidades e diferenças, indica práticas pedagógicas inclusivas que valorizam os espaços-tempos e particularidades de crianças e jovens adotados tardiamente. Destarte, não se tratam de “receitas de bolo”, mas de possibilidades que devem ser contextualizadas dentro de trabalho, que deve ser realizado coletivamente pelos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dessas crianças e jovens.

Os autores

Introdução

Adotar: trazer para si, envolver-se afetivamente, responsabilizar-se legalmente por outra pessoa. A adoção é uma prática presente na história da humanidade. A Bíblia relata a retirada de Moisés das águas do Nilo e sua história como príncipe do Egito, a partir da sua perfilhação, legitimando-o com esse título (ZENGER, 2000).

Os povos da Antiguidade — gregos, hindus, persas, hebreus — praticaram o instituto da adoção e daí se desdobraram outras práticas, culturas, comportamentos e legislação sobre o tema. Com a urbanização, a sociedade moderna e seus contextos geram novas condições de vida e essa prática vai tomando novos contornos. Na mitologia greco-romana, nórdica e cultura popular, o tema da adoção se faz presente a partir de diversas abordagens. Algumas delas que ressaltam a questão da adaptação e acolhimento das famílias a estes indivíduos. Outras, que evidenciam a questão da rejeição, ciúmes e outros sentimentos negativos, reforçando assim alguns dos mitos em relação a temática.

Dialogando sobre essas concepções antagônicas, Rosa (2008, p. 98) afirma:

Ao pensar sobre adoção, é comum que as pessoas tenham em mente idéias pré-concebidas. Por um lado, de um amor abnegado dos adotantes, de um sentimento de gratidão por parte dos adotados, de uma família especial, idealizada, onde reina o amor e o respeito.

Por outro, a visão preconceituosa da adoção, de que um acerto desse tipo nunca poderá formar uma família “real” e que as crianças adotadas geralmente se tornam “problemáticas”.

Dentro do universo de super-heróis, observando personagens que foram adotados e se adaptaram positivamente a este processo, vemos em Tarzan, personagem criado em 1912 por Edgar Rice Burroughs (BURROUGHTS, 1946), uma criança acolhida por macacos que se adapta ao meio social e se empodera, tornando-se o rei das selvas.

Outros casos são de Hércules, filho de um deus, bem como do Superman, de origem alienígena. Personagens educados por famílias humanas exercem uma relação de superioridade física e, no caso do segundo, também moral, em que, em atos de bravura e/ou abnegação, protegem sua família acolhedora e a humanidade de forma geral.

Contudo, a mitologia e cultura popular também auxiliam na cristalização de visões errôneas e/ou míticas em relação temática, como no caso de Loki, o deus da mitologia nórdica. Ciumento e cruel, filho de um gigante do gelo e adotado por Odin, nutre uma relação de amor e ódio em relação ao seu irmão Thor (e sua família) em comportamentos que externam a não aceitação de sua adoção.

Corroborar a ideia de rejeição a famosa história infantil “o patinho feio”, de Hans Christian Andersen (ROSA, 2008), que versa sobre um cisne (com problemas de identidade) que, criado por uma pata, desconhece sua própria origem, e durante boa parte da história não se adapta. Para Moreno e Antonio (2021, p.122):

A adoção no Brasil e no mundo passou por muitas mudanças e avanços, sendo um ato que acontece desde os primórdios, e está inserido na sociedade até hoje. Ela aparece em filmes, novelas, comerciais, livros etc., e no cotidiano, em meio aos abandonos, ao acolhimento das crianças e adolescentes em abrigos e às adoções que ocorrem nas Varas da Infância e Juventude. Dessa forma, entendemos a necessidade de quebrar mitos e barreiras ainda existentes sobre o assunto, pois a adoção permite que pais, crianças e adolescentes encontrem uma família na qual os laços de sangue não importam, mas sim o afeto.

Atualmente, a adoção é uma das dimensões que constituem as diversas estruturas familiares e é reconhecida como uma forma de proteção às crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade. Entretanto, não se trata de uma relação puramente jurídica ou prática, mas de uma relação afetiva que envolve a constituição de uma família: de um lado, pais e/ou mães; do outro, filho(s).

A constituição natural da maternidade e da paternidade se dá por ligação biológica, portanto é inevitável explicitar também esses sujeitos, uma vez que é justamente a conexão genética que coloca em xeque essa relação.

Dessa forma, umas das introduções necessárias à discussão desse assunto é “[...] não confundir a biologia com ‘essência’ e ‘verdade’” (WEBER, 2011, p. 28). É totalmente possível a construção de laços afetivos por adoção tão fortes quanto os laços biológicos. É totalmente possível não haver vinculação afetiva entre pais/mães e filhos biológicos. Qualquer sistema de parentesco pode incluir conflitos, afeto, distanciamento, aproximação, tensão e amor. Weber (2011, p. 28) afirma que:

A parentalidade por adoção vem simplesmente por outra contingência, mas ela é um processo que tem exatamente a mesma força, verdade e essência da parentalidade genética. No entanto, a adoção não pode mais ser vista como uma ‘imitação da biologia’, pois a contingência de ser uma família por adoção traz características especiais que não devem ser negadas, mas ao contrário, assumidas totalmente.

As características especiais que uma família por adoção apresenta são o resultado do encontro de histórias de vida sentidas/vividas, compreendidas (ou não) por si mesmas e pela sociedade. Aí estão. Inseridas no mundo.

Para Schettini Filho (1999), a adoção perpassa pela aceitação incondicional das peculiaridades do outro. Portanto, pais e filhos, durante o processo de adoção, precisam exercer não apenas a disposição de investir na relação, mas também devem possuir resiliência ao se esforçarem para se adaptar um ao outro.

Então, provocamos: o mesmo não se aplicaria a filiação biológica? Para ser filho, não basta nascer biologicamente; é preciso “nascer” dentro dos pais e/ou das mães como um ser que precisa ser amado, cuidado, protegido. É preciso “nascer” uma nova relação, que exigirá disponibilidade, resiliência e amor. Só se torna “filho” por meio da adoção.

E quando as crianças são adotadas tardiamente?

Antes de tudo, é necessário expressar que a adoção tardia é o processo de adoção de crianças a partir de dois anos de idade (VARGAS, 1998; WEBER, 1999b), período em que elas começam a compreender o mundo para além de si, andar sozinhas e conseguir se alimentar minimamente. Fase que caracteriza o ser humano como criança, não mais um bebê; diferente da fase de total dependência do adulto. Vivência de abandono, passagem da família biológica para o abrigo, institucionalização, vínculos estabelecidos nas instituições de acolhimento, chegada à família adotiva, escolarização. Enfim, essa é a síntese dos processos que envolvem uma criança ou adolescente adotados.

Por isso, é necessário que neste período de transição a escola (como um dos novos elementos na vida desses jovens), em conjunto com a família, funcione como parte da rede de acolhimento destes, uma vez que, além de lidar com as situações relacionadas à rotina da nova família e às questões subjetivas da construção do vínculo, ele terá que se adaptar a uma nova escola e a sua rotina.

É comum que a instituição de acolhimento não possua estrutura de apoio escolar. De modo geral, quando institucionalizadas, as crianças de três a cinco anos têm baixa frequência na educação infantil e as crianças acima de seis anos recebem pouco ou nenhum suporte durante o ensino fundamental.

Portanto, crianças e adolescentes adotados tardiamente chegam a uma nova família, em muitos casos, com déficit de aprendizagem, seja pela ausência de estímulo, seja pela ausência de conhecimentos básicos da educação sistematizada, seja pela própria defasagem idade-série. Considerar as peculiaridades da criança e/ou adolescente adotado tardiamente é adicionar ao contexto escolar um elemento provocador do pensamento e da necessidade permanente de preparo do docente em relação à inclusão diante das demandas da contemporaneidade, o que Menezes (2011) denominou como “subjetividade inclusiva”.

Desta forma, fazem-se necessários um compromisso coletivo e práticas escolares voltadas para a produção de subjetividades inclusivas. Quando acrescentamos a adoção como mais um elemento nos debates e estudos sobre inclusão, convidamos o docente a enxergar a inclusão não apenas como uma prática possível ou obrigatória, mas também essencial.

Para Gomes (2011), a necessidade de aceitação do outro é condição fundamental para a construção de relações pedagógicas que efetivamente possibilitem a inclusão, transcendendo aos aspectos meramente políticos e avançando para uma ontologia psicopedagógica do ser. Portanto, a escola torna-se um locus importante a ser considerado no macro contexto da adoção.

Diante da nossa experiência como mãe que adotou tardiamente,¹ compreendemos que se faz urgente e necessário a abordagem do tema da adoção no currículo das formações docentes para, dessa forma, auxiliar os educadores na compreensão e potencialização do aluno adotado tardiamente, na construção de sua identidade e do pertencimento a partir de concepções que levem em consideração a diversidade de ser do seu ser.

Conforme Weber (2011, p. 28):

As primeiras relações sociais que temos, tanto na família, quanto no segundo ambiente mais importante — a escola — são fundamentais para que o ser humano tenha um repertório adequado de relações interpessoais. Informar ou não à escola sobre adoção é um tema que causa discussões polêmicas. No entanto, a maioria dos autores entende que lidar com a verdade é sempre a melhor forma de conduzir a vida e o desenvolvimento psicológico, pois deixa menos espaço para fantasias, fofocas e não ditos.

Diante disso, compreendemos que na idealização do currículo escolar e práticas pedagógicas, são necessárias ações que possibilitem a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades da criança ou do adolescente fruto da adoção tardia, de modo a favorecer sua adaptação e seu aprendizado, respeitando sua história de vida. Entendemos assim, que há necessidade de um olhar sensível sobre esse sujeito que está passando por uma série de adaptações em sua vida de ordem emocional, cultural e social.

Segundo Pontes *et al.* (2008), no imaginário do professor sobre a criança adotiva, surge a associação de dois campos psicológicos não conscientes, o abandono infantil e a infertilidade dos pais, os quais se articulam e dão ori-

1 Giselle Dutra.

gem ao campo mais abrangente da exclusão radical da personalidade originária da criança adotada.

Dessa forma, fica de lado a percepção dessa criança ou adolescente sujeito de direitos, com história de vida, fragilidades e potencialidades muito próprias, que está buscando se adaptar a uma nova realidade e precisa de aporte. São inúmeros os relatos ouvidos nos grupos de apoio à adoção acerca das dificuldades que os pais dos adotados tardiamente enfrentam nas escolas. Fica evidente, nesses relatos, o despreparo dos docentes que desconhecem totalmente essa realidade. Para Moreno e Antonio (2021, p. 122):

Acredita-se que a escola possa ser um meio importante na construção de uma cultura na qual a adoção seja vista como uma via de parentalidade. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que os profissionais da educação estejam preparados para essa tarefa. Nos cursos de formação inicial e continuada, o conhecimento sobre adoção faz-se necessário, pois, muitas vezes, os professores não sabem como lidar com crianças e famílias constituídas por adoção.

No Brasil, a adoção é vista a partir de “[...] posturas caritativas, represivas, assistencialistas até se chegar às propostas de acolhimento e escolhas responsáveis” (MARQUES, 2011, p. 29). Há muito preconceito, desconhecimento e produção de mitos acerca do tema.

Tendo dentre seus objetivos a desconstrução desses apriorismos que cristalizam preconceitos, este livro derivado dos estudos do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (GPEFE-UFES) pretende apresentar aspectos históricos, legais e conceituais do tema adoção tardia, apresentar a história de três indivíduos e suas famílias, descrever experiências inclusivas de professores que vivenciaram este público em sua sala de aula e defender a importância da instituição escolar para o acolhimento e inclusão destes indivíduos, que não são público-alvo da educação especial, mas possuem necessidades específicas relacionadas às suas vivências particulares e espaço-temporais.

1. História e legislação sobre adoção no Brasil

“Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente.”
(Renato Russo, 1986)²

Um dos primeiros temas a serem abordados quando se trata da adoção é a questão da institucionalização. Abordar esse assunto é falar de abandono. É importante lembrar que, no período anterior ao século XX, antes mesmo da consolidação do capitalismo, as relações escravocratas, a pobreza e

2 Trecho extraído da letra da canção *Tempo perdido* do CD intitulado *Dois*, da banda Legião Urbana. Gravadora EMI, 1986. Autoria: Renato Russo.

as relações não consensuais geravam frequentemente crianças vítimas de abandono e/ou infanticídio.

Quanto à escravidão, não se descobriu até hoje a existência de qualquer instituição que tenha atendido exclusivamente a filhos de escravas ou ingênuos. Estes estavam submetidos ao domínio dos senhores. Os proprietários eram responsáveis por alimentar, vestir, preparar para o trabalho e disciplinar os escravos e também os ingênuos, se assim o preferissem, pois a Lei do Ventre Livre (1871) permitia aos senhores manterem seus ingênuos até a idade de 21 anos, com o compromisso de educá-los (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 28).

Castro (2011) acrescenta que a condição da criança filha de escravizados a partir da Lei do Ventre Livre não era de educação, e sim unicamente de criação. A autora afirma que, “[...] de acordo com a lei, as crianças que ficassem sob responsabilidade dos senhores deveriam ser criadas, e aquelas que fosse entregues ao Estado deveriam ser criadas e educadas” (CASTRO, 2011, p. 234).

Weber (2011) aponta que, inexistindo produções jurídicas nacionais sobre adoção, a primeira lei a tratar do tema data de 1828, oriunda do Direito Português (BRASIL, 1828). Em termos de ações com esse público, segundo Aurino *et al.* (2016, p. 148), “[...] crianças eram deixadas em igrejas, em hospitais, em residências e em logradouros públicos, levando as Santas Casas de Misericórdia a introduzir a roda dos expostos”. Esses cilindros rotatórios de madeira, produzidos a partir do modelo medieval europeu, serviam para os mosteiros receberem doações anônimas e foram adaptados para acolher bebês abandonados.

Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004) afirmam que o funcionamento da roda de expostos, como era denominado este processo, significou uma alta mortalidade dessas crianças, ao invés de representar um sistema protetivo, convertendo-se apenas num novo mecanismo de violência contra esses sujeitos. Assim, regida pelas normas do império, a adoção remonta ao período colonial, quando as crianças órfãs ou abandonadas eram criadas nas instituições, normalmente mantidas pela Igreja ou de maneira informal repassadas às famílias (sem vinculação legal).

Sem os mesmos direitos dos filhos biológicos, os “filhos de criação”, como eram chamados, viviam quase sempre em regime de servidão. Essa

situação continuou legalmente até o início do século XX e, como prática social, perdurou bem mais tempo. Eram sujeitos desprotegidos e estigmatizados por sua origem, uma vez que representavam (no senso comum) um risco à sociedade devido à falta de formação adequada.

No início do século XX, quando, apesar de não haver discussão jurídica acerca da proteção à infância,

[...] os meios especializados cobravam dos poderes públicos a centralização da assistência, acusada de não passar de uma ‘caridade oficial’, sem uma orientação unificada e dentro dos moldes preconizados pelos avanços das ciências. A movimentação em torno da elaboração de leis para a proteção e assistência à infância também é intensa, culminando na criação, no Rio de Janeiro, do primeiro Juízo de Menores do país e na aprovação do Código de Menores em 1927, idealizado por Mello Mattos (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 29).

As autoras afirmam que essa história da institucionalização ainda repercute. Analisando a documentação histórica sobre assistência às crianças nos séculos XIX e XX, percebe-se que as crianças nascidas em situação de pobreza, quando buscavam o Estado, tinham um destino quase certo: a institucionalização na condição de órfãs ou abandonadas. Em 1916, entrou em vigor a Lei nº 3.071, que instituiu o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1916). Segundo Lopes (2008, p. 44):

O autor do projeto foi Clóvis Bevilacqua, que deu à adoção o prestígio inicial, definindo a adoção como um ato civil, pelo qual alguém aceita um estranho na qualidade de filho, porém, seu conceito não foi inserido no Código, que se restringiu apenas às limitações para a adoção. O texto original do Código Civil de 1916 estabelecia que a idade dos que poderiam adotar era 50 (cinquenta) anos, e que a diferença de idade entre o adotante e o adotado seria de no mínimo de 18 (dezoito) anos. Exigia também que os adotantes não tivessem filhos legítimos ou legitimados, comprovando sua esterilidade, sendo seu principal objetivo dar oportunidade de paternidade a quem não podia ter filhos. Posteriormente esta parte da lei foi alterada e regulamentada.

As características dessa lei resumiam-se em uma pactuação entre os pais naturais e os adotantes, garantindo ampla liberdade para os pais biológicos transferirem o pátrio poder a quem quisesse. A adoção não era irrevogável e apenas um dos cônjuges poderia fechar tal acordo.

Embora o Código também garantisse que o adotado fosse ouvido, tais condições o colocam em uma situação de total vulnerabilidade. Crianças e jovens poderiam ser dados às famílias mais abastadas, a estrangeiros e, como a história nos mostra, continuavam sendo vistos como “filhos de criação”. Por essa via, muitas meninas foram “adotadas” para serem domésticas ou babás.

O Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927) foi a primeira lei que representou alguma proteção à infância e à juventude. Um de seus marcos foi a inimputabilidade do jovem até os 17 anos. Somente a partir dos 18 anos poderia responder por seus crimes.

O código também “[...] consolidou um modelo de classificação e intervenção sobre o menor, herdado da ação policial” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 30), o que se desdobrou em delegacias, colônias correccionais e escolas de reforma especiais. As autoras afirmam que

[...] em poucos anos, este sistema saturou-se, pois não chegou a dar conta da demanda que ele próprio criou. Os juízes não conseguiam internar todos os casos que chegavam às suas mãos, a despeito de não recusarem a internação de crianças retiradas das ruas (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 30).

Outra prática recorrente no Brasil ao longo da história é a chamada “adoção à brasileira”, que se trata de um processo totalmente informal, comumente realizado por famílias que não podiam ter filhos biológicos ou os tinham fora do casamento. “Consiste no registro de filho alheio como próprio” (LOPES, 2008, p. 113). A autora afirma que grande parte de casos como esse não tiveram finais felizes diante do despreparo de muitas famílias.

A forte questão cultural da prevalência do laço sanguíneo fazia com que o filho adotado fosse visto como “filho de criação”, sem a mesma consideração e respeito dos filhos biológicos. Lopes (2008) ainda afirma que os motivos que levam alguém a registrar filho alheio como próprio são variados e vão desde a burocratização, custo do processo ou intenção de ocultar da criança sua verdadeira origem. Em 1965, a Lei nº 4.655 tornou-se um marco normativo para a

adoção, pois dispõe, em seu art. 6º, sobre a “[...] legitimação adotiva, que trouxe como modificação a possibilidade de cancelamento do registro de nascimento da criança adotada, que passou a ser substituído por outro, com os dados dos adotantes” (LOPES, 2008, p. 49).

Apesar de uma aparente abordagem de cunho mais inclusivo, haviam diversos pontos que desfavoreciam um processo de adoção que integrasse de fato o indivíduo a família, dentre elas: ausência de estudos psicossociais da família e período probatório para revelação da legitimação adotiva. Nessa época, também não era conferida a igualdade de direitos e deveres entre o filho legitimado e o filho legítimo; neste sentido, caso os pais tivessem um filho legítimo após a adoção, era permitido retirar do filho adotivo o direito à herança.

Apenas em 1979, com a Lei nº 6.697, a adoção passou a ser irrevogável (BRASIL, 1979). O Código de Menores de 1979 buscou “[...] consonância com os preceitos internacionais” e procurou “[...] corrigir os equívocos e distorções da legislação a respeito da menoridade, até então vigente” (BRASIL, 1979).

Conforme indica Lopes (2008, p. 49):

Observa-se um avanço na proteção da menoridade (crianças e adolescentes) e em especial o tratamento dado para elas em caso de adoção. O Código de Menores (1979) distinguia dois tipos de adoção: a adoção simples e a adoção plena, que eram consideradas sob essa dupla perspectiva e representavam uma fase avançada na evolução do direito do menor.

A adoção simples consistia na regularização de uma situação de vinculação entre pretendente e adotado, podendo o adotado ter ou não contato/vínculo com a família biológica. Essa adoção poderia ser revogada a qualquer tempo. Já a adoção plena consistia na suspensão do pátrio poder da família biológica e o filho passava a ser filho legítimo e membro de toda família extensa de forma legal e irrevogável.

Avançando no tempo, a Constituição Federal de 1988 traz a premissa de família como base da sociedade. Os artigos 226 e 227 estabelecem que compete à família e ao Estado assegurar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, além de determinar o direito à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988). A lei não define a adoção, mas ofertava a ela:

[...] um tratamento especial, pois houve uma mudança relativa à sua natureza, tornando-se plena, irrevogável e efetivada com a participação e assistência do Poder Público, que na forma da lei estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros (LOPES, 2008, p. 58).

A perspectiva que se estabelece a partir de então, seguindo as discussões internacionais, é a percepção de criança e adolescente como sujeito de direitos e não um objeto, um problema social. Outra perspectiva é a participação do Estado, não no papel de juiz e/ou definidor das ações e vontades das pessoas, mas sim como corresponsável pela proteção e assistência desses sujeitos.

Nas últimas décadas do século XX, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), elaborado a partir de concepções trazidas pela Constituição Federal do Brasil (1988) e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes (1989) representam um marco na história dos direitos da infância. Com o ECA, a adoção é entendida como “[...] medida excepcional e irrevogável” (BRASIL, 1990), a filiação natural e adotiva são equiparadas, a criança e o adolescente são reconhecidos como sujeitos de direitos. Inferimos que nele se estabelece melhor detalhamento acerca deste processo em comparação com as legislações anteriores.

No início do século XXI, especificamente em 2006, elaborado em conjunto com os poderes e esferas do governo, sociedade civil e organismos internacionais, o Governo Federal lança o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC).

Este Plano constitui um marco nas políticas públicas no Brasil, ao romper com a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e ao fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A manutenção dos vínculos familiares e comunitários – fundamentais para a estruturação das crianças e adolescentes como sujeitos e cidadãos – está diretamente relacionada ao investimento nas políticas públicas de atenção à família (BRASIL, 2006, p. 13).

O documento organizado em capítulos apresenta os antecedentes históricos da legislação brasileira em relação à infância; estabelece os marcos legais nos quais se ancora; indica seus marcos conceituais e situacionais, contextualizando o processo, e estabelece suas diretrizes, objetivos e propostas de implementação, monitoramento e avaliação do plano de ação.

O objetivo principal do PNCFC foi traçar estratégias de enfrentamento à realidade de uma população tão elevada de crianças e adolescentes institucionalizados, constatadas a partir de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2004 (SOUZA, 2016, p. 26).

Dois anos após, é criado o Cadastro Nacional de Pretendentes, reconhecido como avanço pelos movimentos pró-adoção, com critérios de ordem, habilitação e acompanhamento de equipes técnicas para realização de avaliações desses candidatos a adotar. De acordo com Castro (2011, p. 23) “[...] estas equipes têm a função de acompanhá-los tanto na aproximação das crianças pleiteadas para adoção, quanto no período de estágio de convivência com elas”.

Castro (2011, p. 23) aponta ainda que:

[...] outras medidas de proteção legalizadas em nossa legislação atual são: o acolhimento familiar (realizado por famílias cadastradas no programa) e o acolhimento em instituições de abrigo. Estes recursos são utilizados como medida de Guarda e Tutela e diferem da Adoção, visto ser a adoção legalizada como uma medida definitiva e irreversível.

Posteriormente, a Lei nº 12.010 de 2009, conhecida como a nova lei de adoção, alterou alguns dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente no sentido de ajustar o tempo dos processos de habilitação de adotantes e determinou a participação deles nos cursos preparatórios para a adoção (BRASIL, 2009b). Essas alterações visaram o favorecimento das “adoções necessárias”.

Art. 197-C. § 1º É obrigatória a participação dos postulantes em programa oferecido pela Justiça da Infância e da Juventude preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar, que inclua preparação psicológica, orientação e estímulo à

adoção inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos (BRASIL, 2009a).

As inovações da nova lei de adoção pretendiam resguardar o melhor interesse das crianças e adolescentes, garantir a irreversibilidade da adoção e possíveis devoluções dos adotados, além de favorecer os encontros entre pretendentes e crianças e adolescentes aptos à adoção.

Atendendo a esse anseio, foi criado o Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos (CNCA), administrados pelo Conselho Nacional de Justiça, com posse dos dados de habilitação prévia dos pretendentes e atuação do Judiciário no processo de acompanhamento. Dentre suas funções, os cadastros auxiliavam no processo de escolha e transição desses jovens às famílias pretendentes, atuando na preparação de futuros pais e/ou mães para o seu melhor acolhimento, bem com apresentação do perfil dos jovens brasileiros que residiam em instituições de adoção.

Entretanto, todo esse esforço se deparou com a falta de estrutura dos meios judiciais e esbarrou na morosidade dos processos, tanto de destituição das crianças quanto de preparação dos pretendentes. Conforme afirma Souza (2016, p. 147), as críticas giram em torno dos “[...] impasses entre o texto jurídico e o cotidiano”. Fato é que, enquanto a sociedade caminha em discussões, discursos e legislação, as crianças e adolescentes seguem sendo coisificados, sem garantias mínimas de viver em família.

A Lei nº 13.509 de 2017 é a alteração mais recente do Estatuto da Criança e do Adolescente, persistindo no esforço de favorecer esses sujeitos. A lei estabelece novos prazos para o processo de adoção, prevê novas hipóteses de destituição do poder familiar, dispõe sobre entrega voluntária, apadrinhamento e acolhimento institucional, como medidas que têm o objetivo de favorecer a proteção integral, a convivência familiar e comunitária, conforme prevê o Plano Nacional (BRASIL, 2017).

A ‘nova cultura da adoção’ se propagou com grande intensidade nos últimos anos na sociedade civil, passando a ser, de certo modo, incorporada pelo Estado, com repercussões inclusive sobre a legislação que regulamenta a adoção (VIEIRA, 2004; OLIVEIRA FILHO, 2013). Tal propagação se deve em grande parte à criação dos GAA, formados principalmente por pais

adotivos, além de pretendentes à adoção e profissionais que atuam na área, grupos estes estruturados, em sua grande maioria, sob a influência da referida ONG,³ a qual estimulou sua criação e expansão pelo Brasil (SOUZA, 2016, p. 28).

De acordo com a Angaad (2021), os grupos de apoio à adoção são formados na maioria das vezes por iniciativas de pais adotivos que trabalham, voluntariamente, para a divulgação de uma nova cultura de adoção, no intuito de prevenir o abandono, preparar adotantes e acompanhar pais adotivos no pós adoção, auxiliar na reintegração familiar, conscientizar a sociedade sobre a legitimidade da família adotiva e, principalmente, ajudar na busca ativa de famílias para a adoção de crianças fora do perfil comumente desejado pelos adotantes (crianças de mais idade, com necessidades especiais ou inter-raciais).

O principal ponto defendido pela nova cultura da adoção é uma inversão da ordem que sempre regeu historicamente a prática da adoção, privilegiando os interesses e necessidades do adotante de ter um filho (CRUZ, 2018). Assim, com essa inversão, passam a ser priorizadas as necessidades da criança e do adolescente de viver em família (WEBER, 2011).

Salienta-se que, por meio da Resolução nº 289/2019 do Conselho Nacional de Justiça, cria-se o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, fazendo valer de seu aspecto digital para reduzir o tempo resposta a esses jovens institucionalizados; seja propiciando o retorno a sua família de origem, seja sua inserção em uma nova família (FARIAS; BECKER, 2020). Ressaltando suas características, as autoras apresentam:

Outra importante funcionalidade desse novo sistema é a possibilidade de busca ativa por perfil aproximado. Nessa opção, o sistema busca crianças/adolescentes em uma margem ampliada de dois anos do perfil inicialmente escolhido pelos habilitados. Importante referir que, eventual recusa nesse tipo de vinculação, não se caracteriza como recusa injustificada, haja vista que o perfil é diferente do escolhido no momento do cadastro realizado pelos pretendentes. Ressalta-se que,

3 ONG (Organização não governamental) - *Terre des Hommes* que fomentou as ações pró-adoção.

nos casos em que há três recusas injustificadas por parte dos habilitados, os mesmos são inativados do SNA e reavaliados (FARIAS; BECKER, 2020, p.1).

Por fim, apresentando essa breve abordagem sobre a adoção no Brasil, destaca-se o direito de toda criança e adolescente de possuir uma família, não importa sua configuração. Neste sentido, embora esse núcleo possa também ser composto por fragilidades e tensões, é nele que se constitui a melhor possibilidade de promoção de afeto e pertencimento.

2. Adoção tardia: mitos e questões

“Eu vi o céu à meia-noite
Se avermelhando num clarão
Como incêndio anunciado
No apocalipse de São João
Porém não era nada disso
Era um Curisco, era um Lampião

Eu vi um risco nos espaços
Era um revoó do sanhaçu
Eu vi o dia amanhecendo
No ronco do maracatu
Não era lança de São Jorge
Era o espinho do mandacaru.”
(Bráulio Tavares)⁴

4 Trecho extraído da letra da canção “Caldeirão dos mitos” composta por Bráulio Tavares e gravada por Elba Ramalho. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elba-ramalho/250641>. Acesso em: 05 out. 2022.

O termo *adoção tardia* refere-se a crianças cujo processo de adoção ocorre a partir de dois anos de idade. Trata-se de jovens abandonados por seus genitores depois do nascimento, durante a vida ou retiradas de suas famílias biológicas pelo Poder Judiciário que os julgou incapazes de prover e/ou cuidar deles.

A adoção tardia é considerada uma das modalidades de adoções necessárias. Ela traz em seu bojo, além da vulnerabilidade social, a história pretérita da criança e/ou adolescente como fator condicionante para a adoção desses indivíduos. Por isso, Souza (2016, p. 28) discute “a nova cultura da adoção” a partir dos discursos dos movimentos pró-adoção.

Institucionalização

Um ponto central das discussões acerca da nova cultura de adoção é a institucionalização, devido ao grande número de crianças e adolescentes ocupando as casas de acolhimento atualmente (SOUZA, 2016), fato que implica em marcas do abandono, vulnerabilidade e estigmatização social. Segundo Pereira (2012, p. 17):

A institucionalização apresenta uma série de características negativas que, em conjunto, acarretam prejuízos para o desenvolvimento infantil. Diferentes pesquisas apontam que as instituições de acolhimento caracterizam-se, em maior ou menor grau, por ausência de tratamento personalizado, expressão de afeto insuficiente, privação de convivência familiar, privação de experiências que permitam o desenvolvimento de autonomia e de competências sociais, uso de estratégias coercitivas e punitivas como forma de disciplina e descontinuidade de vínculos afetivos estabelecidos com cuidadores ou outras crianças, em virtude da rotatividade de funcionários ou mudança de instituição por causa da idade das crianças e adolescentes.

A autora indica os múltiplos fatores que influenciam a vida da criança abrigada, contudo ressalta que apenas a combinação entre natureza, quantidade e a intensidade desses fatores poderão definir o quão prejudicial essa experiência poderá ser para o desenvolvimento infantil (PEREIRA, 2012).

Os caminhos que trazem uma criança para a instituição de acolhimento são bastante diversificados. Algumas são entregues e outras retiradas de suas

famílias de origem. Acrescenta-se a esse fator o tempo de vida na instituição, que pode ser de meses até anos. Normalmente conviveram com algum familiar, ou mesmo com a figura paterna ou materna, e deles criaram as primeiras referências. Eventualmente, circularam por lares de outros familiares, vizinhos ou pessoas da comunidade.

Nessa dicotomia de relações, muitas são as tensões que vão se forjando no cotidiano do abrigo. Os meninos e as meninas que estão usando o serviço colocam todos seus anseios e necessidades de carinho de afeto, de ajuda, e despejam em todos seus medos, suas frustrações, seus sonhos, seus desejos (AURINO *et al.*, 2016, p. 103).

Ao chegar no abrigo, como a instituição é socialmente reconhecida, o cotidiano desse novo espaço passa a ser desvendado. Há uma equipe técnica para acolhê-los, orientá-los e integrá-los. Espaço novo, novos rostos, novas pessoas, novas regras de convivência, horários predefinidos, novos objetos (im)personais. Nesse movimento, o que resta a não ser se adaptar? Conforme Aurino (2016, p. 104), “[...] é evidente que isto não ocorre de forma tão simplista, pois o emocional dessas crianças e adolescentes está fragilizado, sem muitas perspectivas, eles estão muito carentes”.

Estar no abrigo, como recurso emergencial para atender a crianças e adolescentes que precisam ser temporariamente afastados do convívio com a família biológica, acrescenta ao imaginário infante/juvenil uma sensação de temporalidade angustiante, pois, embora não seja uma situação definitiva, não se sabe por quanto tempo durará. Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004) afirmam que a dificuldade de retorno a uma convivência com a família de origem torna-se uma consequência de grande impacto na vida de crianças e adolescentes que passam pelo abrigamento, pois, com o tempo, os elos familiares vão se tornando cada vez mais frágeis.

Ao se analisar suas trajetórias de vida, após o afastamento de casa, detecta-se que os caminhos vão se estreitando e o quadro vai se agravando. Quando se conclui que não há possibilidades de reinserção familiar, eles são transferidos de uma instituição para outra. Os adolescentes que passam anos nesse tipo de vida têm muita dificuldade de acreditar que é possível mudar (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 55).

O longo período de institucionalização agrava essa fragilidade de referências familiares e amplia a angústia da insegurança devido a uma situação provisória que se estende ano após ano. Esse é mais um elemento a ser considerado quando a criança adotada tardiamente é recebida em sua nova família: a reconstrução do sentimento de pertencimento e a segurança de ser parte de um lar.

A preocupação com o tempo e as condições de institucionalização são pautas constantes nos debates, estudos e palestras. Paralelamente a essa discussão, caminha o debate acerca da “destituição do poder familiar,”⁵ uma vez que, num país onde as condições de vida esbarram em diversos problemas sociais e estruturais, que possui insuficiente rede de apoio às pessoas pobres, torna-se um grande desafio para o Judiciário impor ou definir um tempo para tal sanção.

Enquanto tais debates acontecem em outros campos, a criança cresce em uma instituição de acolhimento, numa segunda condição de abandono “claro e irreversível, em alguns casos, progressivos, em outros, até que se torne definitivo” (FREIRE, 1994, p. 10 apud SOUZA, 2016, p. 97). Essa situação gera um entendimento de que o tempo de institucionalização provoca marcas, neste sentido, causa prejuízos para o desenvolvimento socioafetivo da criança, que por consequência pode tornar-se menos receptiva e/ou desenvolver comportamentos inadequados adquiridos nesse período.

Contudo, é importante compreender que o acolhimento institucional é uma estratégia de proteção importante para crianças e adolescentes em risco psicossocial. Por outro lado, a discussão sobre abrigamento possui aspectos contraditórios. Segundo Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 883),

[...] as instituições de abrigo para essa clientela têm sido caracterizadas como de má qualidade, lugares de exclusão e não de acolhimento e educação”, neste sentido, para que a criança seja encaminhada ao abrigo, significa que o contexto familiar está fortemente comprometido.

5 Prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, presume a suspensão ou a perda do exercício da função dos pais, seus direitos e deveres sobre o filho, quando estes não estiverem garantindo a proteção integral da criança. Trata-se de uma sanção aos pais genitores, estabelecida por decisão judicial, que perdura enquanto for necessária para a defesa dos interesses do filho menor.

Toda essa preocupação em torno da inserção da criança e do adolescente em núcleos familiares gera a percepção da adoção como solução para aqueles que vivem em situação de risco psicossocial. Souza (2016) indica que é importante que esse aspecto seja devidamente contextualizado, uma vez que a situação dessas crianças e adolescentes não deve ser responsabilidade exclusiva dos pais biológicos; é preciso também considerar as mazelas sociais produzidas pelo sistema.

De acordo com Souza (2016), abandono e adoção são práticas que se sustentam e são promovidas por uma rede institucional que leva a crer no abandono em massa de crianças por seus familiares; o que gera uma grande procura por esse instituto, por pessoas que desejam ter filhos e não os tiveram pelas vias naturais. O outro lado da discussão acerca da inserção de crianças e adolescentes em núcleos familiares, regulamentada pelo ECA, são as controvérsias que envolvem essa questão. A lei prevê, inclusive, outras alternativas de inserção em núcleos familiares, mesmo quando a criança ou adolescente ainda se encontra tutelado pelo Estado.

Como exemplo, pode-se citar o programa Família Acolhedora, conhecido como guarda subsidiada, no qual as famílias acolhedoras não se comprometem a assumir a criança como filho, mas atuam como parceiras no sistema de atendimento e auxílio para o retorno à família biológica (ou para a adoção). O período de acolhimento é de seis meses, durante os quais a família recebe uma ajuda de custo de um salário mínimo por mês. Cada família abriga um jovem por vez, exceto quando se trata de irmãos. Para Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 883), “[...] essa prática [...] deveria representar uma vantagem para a criança por garantir seu bem-estar biopsicossocial.” Neste sentido,

O contexto familiar representa o melhor lugar para o desenvolvimento infantil, para o equilíbrio emocional da criança, especialmente porque as instituições de abrigo para essa clientela têm sido caracterizadas como de má qualidade, lugares de exclusão e não de acolhimento e educação (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 883).

Todavia, os mesmos autores indicam que, apesar da existência de um certo consenso teórico acerca do papel positivo da família, ela também pode abarcar aspectos contraditórios. Sendo assim, da mesma forma que pode se constituir

como fonte de amparo e fator de proteção contra as adversidades, pode, igualmente, representar vulnerabilidade e risco para a criança e/ou jovem.

Mitos sobre adoção

Estão presentes no imaginário coletivo uma gama de ideias preconcebidas que edificam mitos acerca da temática. Motta (2001) afirma que a função dos mitos é a busca de sentido e de significado para aquilo que os seres humanos desejam compreender, mas não encontram respostas, principalmente quando se trata de questões que emanem dúvida, insegurança ou perigo. O autor acrescenta que “[...] os mitos fazem parte do nosso patrimônio cultural e deles estamos impregnados” (MOTTA, 2001, p. 64). Por isso, podemos reconhecer, em nossas práticas e percepções, diversos comportamentos e falas que remetem a mitos enraizados em nosso ser em sociedade.

A desqualificação da família biológica e o mito da “boa mãe”

Um dos mitos produzidos no senso comum, numa aparente busca por culpados, produz a visão desqualificadora da família biológica, entendida como pessoas cruéis que abandonam ou entregaram seus filhos. Souza (2016, p. 147) aponta que as falas sobre os genitores giram em torno da “[...] culpabilização das famílias biológicas, vendo o problema da infância como algo unicamente imputado à família, à mãe, aos pais que falharam, que descumpriram suas funções parentais”.

Motta (2001, p. 64) expressa que “[...] há um mito particularmente tenaz e que resiste ao longo dos tempos, que é o mito da ‘boa mãe’.” Portanto, o senso comum trata a mãe biológica do adotado como uma mulher que o abandonou, no sentido pejorativo do termo. Essa questão recai sempre, em primeiro lugar, sobre a mulher. De acordo com o autor:

[...] a falta da maternidade é frequentemente encarada como uma falha que envolve a própria identidade da mulher. Não sendo mãe, que mulher é essa? A mulher deveria, portanto, querer manter o filho consigo sob quaisquer circunstâncias (MOTTA, 2001, p.64).

As exigências e questionamentos em relação às mães biológicas alcançam a família extensa e não se distanciam do mesmo pensamento: a incapacidade

de cuidar e de criar o filho é vista como um ato cruel e criminoso. A desqualificação da família biológica pelo senso comum não leva em conta, como afirma Motta (2001), o estado psicossocial, as condições socioeconômicas, as pressões culturais e a falta de apoio comunitário e governamental.

A maternidade estigmatizada e não estigmatizada descrita por Motta (2001), em sua pesquisa intitulada *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*, desmitifica os conceitos de abandono e entrega e acrescenta a essa discussão o luto da mãe que não gerou o filho que cria e da mãe que não criou o filho gerado. Essas são reflexões profundas e necessárias à discussão sobre a família biológica dos adotados que não podem ser simplesmente anuladas da história pregressa da criança.

Infertilidade, semelhança e problemas futuros

No senso comum, pais/mães que adotam são compreendidos exclusivamente como pessoas que possuem incapacidades de ordem biológicas para conceberem filhos. Assim, Castro (2011) aponta que a adoção parece ser vista, em muitos casos, como solução para sua infertilidade. Tal mito, conforme Weber (2001), ignora o desejo de exercer a paternidade/maternidade e se concentra na questão da adoção como resolução de um “problema biológico” da família.

É preciso ressaltar que certos mitos influenciam nos desejos da família adotante e influem no processo de escolha de seus futuros filhos. Trata-se, por exemplo, da busca por crianças ou jovens que possuam características físicas em comum com sua família.

Dessa forma, o processo de construção da parentalidade, para os pais adotantes, reflete-se na maneira como irão encarar sua nova família: se reproduzirão o modelo de família biológica, por meio de um processo de identificação com a criança calçado na busca de semelhanças físicas e da negação da origem do filho adotivo, ou se outras soluções serão encontradas para inserir a criança no imaginário parental (ZIEGLER HUBER; CARDOSO SIQUEIRA, 2010, p.203).

Infere-se que tal preferência se constitui a partir do entendimento que semelhanças físicas possam contribuir para a formação de laços afetivos e/ou

sensação de identidade com seu futuro filho. Essas questões geram tensões, dificuldades e/ou indisposição para adoções inter-racial.

Outro é de que filhos adotivos trarão problemas no futuro. Nesse sentido, Maux e Dutra (2010, p. 358) expressam:

[...] entrevistando mulheres que adotaram uma criança, considerações feitas por médicos a respeito da decisão dessas mulheres em relação a adoção, ajudam a exemplificar essa questão. Os resultados [...] mostram que alguns daqueles profissionais de saúde faziam referências a decisão das mulheres pela adoção usando expressão que relacionavam o ato de adotar como “loucura”, de que o filho adotivo traria problemas no futuro, ou de que a mãe adotiva, não poderia ter os benefícios concedidos as mães biológicas, como a licença maternidade, pois não havia sido ela quem teria gerado e parido aquele filho. Para as mães participantes da pesquisa, tais comentários foram sentidos como uma agressão a sua capacidade de maternar, como se, o fato de elas não terem gerado os filhos, não as fizesse capazes de exercer o papel materno.

Aqui se vê a dificuldade de compreensão de que a adoção, que se constitui a partir de uma relação de cuidado e proteção com o filho, possui as mesmas bases da paternidade/maternidade biológicas, bem como de que a possibilidade de problemas no futuro estão relacionadas a qualquer filho, seja ele adotivo ou não. Acrescenta Veloso, Zamora e Rocha Coutinho (2016, p.8): “Acreditar que o filho biológico é um filho sem problemas é uma ilusão, tanto quanto é falso presumir que a adoção será a causa de todos os problemas que a criança venha a ter”.

Mito da adoção como ato de caridade

Faz-se necessário destacar que outro mito que permeia o imaginário coletivo é a adoção como ato de caridade. Entendemos que é preciso ressaltar essa questão a qual está presente no senso comum. Muitas pessoas, quando falam sobre adoção, pontuam uma concepção bastante presente, fruto do senso comum, elogiando a família, enaltecendo sua decisão, o que demonstra uma visão da adoção como ação solidária, na qual “[...] o ato adotivo

é apresentado como uma caridade para a criança ou adolescente que dele precise” (CASTRO, 2011, p. 105).

A primeira consideração a se fazer sobre essa ideia é que a decisão de adotar, ou seja, assumir para si legal e integralmente a responsabilidade de prover e educar outra pessoa e fazer dele filho legítimo, em um ato irrevogável, não cabe como prática de caridade, que normalmente é uma ação pontual e não contínua, um auxílio prestado, uma ação solidária. Caridade também é uma ação politicamente correta que expressa generosidade em relação àquele que necessita. Weber (1999b, p. 44) afirma que “[...] não estamos falando de caridade. A caridade no sentido de alguém dar alguma coisa que não lhe faz falta serve apenas para diminuir nossa culpa e cultivar nosso egocentrismo [...]. Estamos falando de Direitos Humanos. E de criança”.

É necessário fugir do fatalismo/determinismo e compreender que “[...] adotar uma criança é ser pai/mãe e ser filho/a, com as felicidades e dificuldades que tal ato determina” (CASTRO, 2011, p. 106).

Patologização da criança adotada

Outro mito é a patologização da criança adotada. Muitos pais, diante de comportamentos intempestivos de filhos adotados, ouvem de outras pessoas o “diagnóstico prévio” de que esses provavelmente possuem disfunções neurológicas e/ou psicopatologias. Dessa maneira, Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 892) alertam que:

Apontar as patologias que os adotados desenvolvem ao longo de seu ciclo vital é apenas um dos olhares possíveis sobre a adoção, olhar que apaga outras análises e que se tornou hegemônico devido às condições sócio-históricas que o constituíram e o legitimaram.

Cria-se então um medo em relação ao estado de saúde das crianças por desconhecimento da sua origem. Parece que as crianças separadas de suas famílias biológicas estão predestinadas a psicopatologias, conforme apontam Pauli e Rossetti-Ferreira (2009, p. 887):

[...] seu histórico de vida, marcado por estressores psicossociais de diversas ordens, aos quais se somam vivências institucionais, é visto a partir de uma conotação negativa, ideia predominante que retumba em

diferentes âmbitos da vida social, permeando tanto os discursos de senso comum como os do meio científico sobre a adoção. O estigma do abandono e da carência funciona, então, como uma tatuagem nessas crianças, especialmente quando são institucionalizadas por algum tempo (GUIRADO, 1986) e/ou adotadas tardiamente, fatos vistos como ‘fatores de vulnerabilidade’ que comprometem seu processo adaptativo.

A patologização nutre visões fatalistas, nas quais a história de vida da criança é vista como fator determinante para seu sucesso ou insucesso na vida e na escola. Pauli e Rossetti-Ferreira (2009) afirmam que essas ideias estão em contradição com pesquisas atuais. Enquanto pesquisas da década de 1990 apontam a privação materna como cerne dos problemas que se desencadeiam no desenvolvimento de crianças, pesquisas do início do XXI evidenciam perspectivas mais otimistas.

[...] as pesquisas de Rutter, Kreppner e O’Connor (2001) e de Rutter e Thomas (2004) mostram que os problemas constatados obtêm intensa melhora após a inserção da criança na família adotiva, sendo que tanto a quantidade e intensidade dos problemas observados quanto sua recuperação depende da idade da adoção e das condições iniciais da criança (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 889).

As pesquisadoras acrescentam que “[...] tais resultados indicam que as sequelas podem ser ‘praticamente’ superadas se o novo ambiente for de qualidade” (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 889). Entende-se que as pessoas não dão o mesmo sentido às coisas e às experiências, portanto as crianças ou adolescentes que vivem fatores, considerados fatores de vulnerabilidade, os vivem de formas diferentes. Além disso, não se pode desconsiderar o ambiente pós-adoção em que a criança vive, sua rede de relações e seus próprios recursos.

Analisar a situação do indivíduo adotado de modo multifacetado e contextual pode ser o melhor caminho para a desconstrução de visões generalistas acerca da adoção tardia. Esses mitos podem culminar em um temor em relação a marcas possivelmente irreversíveis em crianças e adolescentes adotados tardiamente e contribuir para a manutenção da crença de que toda criança com esse tipo de história fatalmente desenvolverá algum transtorno.

É necessário a despatologização dessas crianças, compreendendo-as a partir de um olhar amplo e inclusivo que entenda a complexidade de sua existência (com suas habilidades e dificuldades) e, dessa forma, “[...] concepções simplistas de efeitos imutáveis precisam ser deixadas de lado em favor de concepções dinâmicas” (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 891), que consideram tanto suas histórias de vida quanto sua nova rede de relações.

Por fim, Vargas (1998) ressalta que, no Brasil, o quantitativo de órfãos que vai para a adoção é pequeno. Nesse sentido, é compreensível que tais ideias preconcebidas produzam mitos e, assim, favoreçam o número escasso de crianças adotadas. Acrescido a isso, existem questões espaço-temporais que no senso comum edificam compreensões que indicam o sentimento de que crianças a partir de certa idade são “velhas demais” para serem adotadas.

3. Três adoções: novas famílias e a escola

“Desde o primeiro momento que a gente se viu
O meu destino correu pro teu mar feito um rio
E me tornei o seu lar
Onde o Sol há de brilhar
Você me trouxe a sorte o vento e asas pra voar
Deixa bater o coração
É de lá que vem meu filho
E a cada nova estação
Que ele seja o trem, eu seja o trilho.”
(Mundo Bitá)⁶

Falar de histórias pessoais é um meio potente para compreensão do indivíduo em seu ser e estar no mundo. Nesse sentido, quando se aborda a adoção sobre um viés compreensivo, destaca-se a importância de abordagem dos percursos pessoais, experiências e trajetórias, definida como fomentadora do “sentido de ser/existir, cujo contato com o outro traz desvios de rota e outros

6 Trecho extraído da letra da música *O amor da adoção*, de autoria de Mundo Bitá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8PQzqXKAhww>. Acesso em: 05 out. 2022.

imbricamentos. Sendo assim, inacabada e inesperada. Sua construção é produto histórico/temporal do ser-sendo” (ALMEIDA, 2019, p.13).

Desvelar os primeiros contatos com a escola de crianças fruto de um processo de adoção tardia (em três histórias) significa considerar diversos elementos que compõem esse fenômeno, associar sujeitos e mundos, num cenário composto por diversas camadas. Da família biológica para a instituição de acolhimento, da instituição de acolhimento para um novo lar (ou mais de um, no caso de tentativas frustradas de adoção), passando pela escola (ou mais de uma), essas crianças estavam novamente inseridas em um novo grupo e, portanto, diante de novas regras sociais que precisavam ser compreendidas para que escolhessem como agir.

Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018, p. 313) afirmam que: “[...] o histórico de convivências complexas com a família de origem, vizinhos ou conhecidos, além da passagem por instituições de acolhimento são as principais especificidades da adoção tardia”. Para Forghieri (2017, p. 32), “[...] só posso saber quem sou como ser humano convivendo com meus semelhantes”. Portanto, a chegada dessas crianças em um novo lar poderá significar novos rumos para sua vida e só poderá ser, sendo. Nas narrativas de familiares e das crianças, algumas expressões chamam a atenção por se tornarem recorrentes e significativas no processo de vinculação: a “chegada em casa”, o “ir para a casa”, ou a “minha casa”.

Que tal conhecer três histórias?

Sonhos numa folha de papel

Desenhista residia num abrigo mantido por uma instituição religiosa. Viveu numa casa de acolhimento dos oito aos treze anos, cuja companhia inseparável era um caderno. Nele desenhava seus sonhos.

O conhecimento inicial dos “novos” pais com a jovem foi por foto, dentro de um cadastro nacional, que a descreve como uma menina prestativa. A partir da comunicação com a assistente social que a acompanhava, estabeleceu-se o início do contato desses diretamente com ela. Eram conversas por vídeo e telefone.

Após três meses de conversas virtuais, a jovem teve a oportunidade de encontrá-los. Escritora relata que estava muito ansiosa para vê-los. Expressando

que: “Já tinha visto eles pela câmera né?! Mas é diferente... Ver de pertinho. Meu pai é muito engraçado. Ficava fazendo palhaçada para mim.”⁷

Durante as conversas virtuais com a família, tanto a desenhista quanto sua futura mãe contam que conversavam sobre a semana de aula, mas os temas, em sua maioria, giravam em torno de sua família, que por sinal já possuía dois filhos.

No passo seguinte, o representante legal do caso determinou que desejava conhecer a família e, dessa forma, solicitou uma entrevista com eles. Aprovados, foram a escola de Desenhista apenas para buscar seus documentos de transferência. Entretanto, não possuíam qualquer informação da jovem em termos psicopedagógicos.

A viagem durou dois dias e no caminho para casa tudo que a menina perguntava estava relacionado ao seu espaço na residência. Sua mãe relata o encanto de Desenhista ao chegar em casa e ver o quarto preparado para ela, com uma cama e fotos pessoais que a família já havia separado.

Nos encontros com Desenhista, a jovem sempre mostra algum objeto de seu quarto quando conta sua história. Os relatos da escola se misturam com as experiências e objetos do seu espaço na casa, seu quarto. Quando perguntada o que tanto desenhava em seu caderno na época da instituição, expressa: “Eu ficava desenhando meus sonhos. As coisas que eu desejava mesmo, de verdade. Eu desenhava meus sonhos para não esquecer deles.”

Desde que chegou em casa, nunca mais desenhou.

A mãe relatou que, apesar de perceber o quanto a filha ficou feliz com o quarto, a casa e a família, observou que levou certo tempo até que se apropriasse dos seus outros novos espaços.

Neste sentido, expressa:

Em questão de se sentir à vontade, Desenhista não conseguia. Ela estava muito limitada. Acho que receosa de falar alguma coisa ou agir de alguma forma e a gente não gostar. Fazer algo que desagradasse a gente. Desenhista ficou assim por muito tempo. Apesar de dar

7 Palavras da jovem.

liberdade, a gente também colocava limites, como fazemos com nossos filhos. Nossa conduta não é de bagunça. Tem as regras da casa. Então ela foi vindo e foi se encaixando. Ela sempre foi muito comportada. Ela nunca foi menina de certas palavras, palavões, mau costume de mexer nas coisas. Ela sempre foi comportada. Sinto que ela só se sentiu mais à vontade depois de alguns meses... para tomar iniciativas em casa, abrir geladeira, fazer um lanche, colocar uma música para ouvir. Isso demorou um pouco. Apesar de se sentir filha porque logo já chamou a gente de pai e mãe, ela demorou um pouco para se sentir mais livre em casa. Isso foi se encaixando com o tempo.

Antes de adentrar em sua nova escola, os pais conversaram com os educadores com a finalidade de apresentar os contextos da aluna que estavam prestes a receber. Dessa forma, a institucionalização e as singularidades de seu processo de adoção foram provavelmente abordadas. Nesse sentido, a família solicita a instituição que Desenhista fosse chamada pelo nome completo que possuiria após os tramites finais do processo de adoção.

Além da preocupação com a adaptação da filha no ambiente escolar (em termos de socialização), haviam suas dificuldades de aprendizagem e atraso escolar. Dessa forma, apesar de estar na adolescência, Desenhista estava em processo de alfabetização.

Segundo a mãe, Desenhista demonstrava rapidez para concluir as atividades da escola e organização, mas era copista. Quando era solicitada a leitura ou a resposta de alguma questão, ela não conseguia se expressar adequadamente.

Sua mãe compartilha:

Ela queria demonstrar ser a filha perfeita, mas ela não era... porque ninguém é, né? Eu sabia que ela não sabia ler direito, mas eu não a cobrava de maneira incisiva uma vez que não queria despertar tristeza ou o sentimento de impotência nela. Meu receio era apenas constangê-la. Adoção tardia de adolescentes é ainda mais delicada. No caso de Desenhista, o problema não é a desobediência, nem a rebeldia, muito pelo contrário. Ela é sensível e emotiva.

Depois de algum tempo e, diante das dificuldades da jovem, foi momento de outra aproximação entre a família e a escola, dessa vez para abordagem das questões pedagógicas.

A partir das informações compartilhadas pela família, a professora de Desenhista desenvolve um plano de trabalho para a jovem. Assim, quando as atividades retornavam incorretas, a família era acionada e realizavam reuniões com a presença da menina para explicar a necessidade de reconhecer as limitações como primeiro passo para superá-las. Com base nisso, a escola oferece a aluna aulas extras no contraturno.

Para Gomes (2015, p. 15), “[...] seja envolto por aspectos teóricos e conceituais, seja pela apresentação das vivências humanas a partir de suas histórias de vidas [...] o contexto da escola está imbricado com a dinâmica familiar”. Assim, dada essa aproximação entre pais e a escola, uma barreira interpessoal foi superada, Desenhista não precisava mais esconder suas limitações, ela não estava sozinha, tinha a família e a escola como suporte para superação de suas dificuldades.

Araújo e Dias (2019, p. 4) afirmam que devemos “[...] conceber a criança como ser integral, que elabora, refuta e reconstrói hipóteses acerca de si e do mundo à sua volta”. Neste sentido, qual a visão da jovem sobre sua nova escola?

Em suas palavras:

Eu amei minha nova escola. Eu sou maior do que as crianças da minha sala porque eu reprovei, né? Era muito difícil estudar no abrigo. Mas não tem problema, eu vou me esforçar muito e passar de ano [...]. Minha professora é boa e exigente. Ela me cobra. Mas isso é bom né? Tem que cobrar mesmo [...]. Eu senti muita diferença quando mudei para cá. É tudo diferente, um pouco. O jeito das pessoas. Não sei explicar direito. Mas é legal. Eu estou gostando.

Em atividade escolar cujo enunciado perguntava: O que muda na criança quando ela cresce? Desenhista responde: *O sobrenome*. A menina falava de si, de sua própria realidade e vivências particulares. Frases que naturalizam vivências adversas e expressam os processos construtivos da adaptação/resiliência diante aos revezes e/ou novas realidades (GOMES, 2015).

Tais relatos demonstram a importância da escola ser informada acerca da realidade da adoção das crianças, podendo assim agir contra atitudes de preconceito e/ou transcender a tarefas tradicionais cujo apriorismo pressupõe que todos os estudantes são filhos biológicos de seus pais (WEBER, 2011).

Adoção tardia é um fenômeno complexo com dinâmicas singulares. A constituição da parentalidade e os conflitos que podem emergir nas relações cotidianas são elementos que devem ser considerados e que impactam no ensino e aprendizagem desses jovens.

O que acontece na família influencia na escola e o que acontece na escola influencia na família. Sendo assim, as instituições de ensino, como parte dos elementos dessa rede interrelacional, podem servir como estância importante de suporte na construção de autoconceito positivo, resiliência e promoção de inclusão da criança adotada tardiamente.

O som do Trovão

Uma família é contactada pela comarca da cidade onde residem. O casal estava há algum tempo na fila de espera para adoção. Boas notícias estavam vindo, parecia que o filho aguardado estava prestes a chegar, entretanto, fizeram-se necessárias algumas mudanças de percurso, a principal delas foi a readequação de idade, uma vez que, inicialmente, o casal desejava uma criança mais jovem. E foi assim que conheceram Trovão.

Os trovões são fenômenos sonoros gerados pelo movimento de cargas elétricas na atmosfera. Os sons dos trovões ocorrem em razão do aquecimento brusco e a rápida expansão do ar, produzindo assim uma forte pressão que se manifesta através de som, denominado de trovão. Os trovões, que na maioria das vezes causam apenas um susto nas pessoas, podem se propagar tanto no ar quanto no solo. Como já se sabe, eles são ondas sonoras e, como tais, possuem uma frequência que depende do meio no qual se propagam. O som do trovão vem sempre depois do relâmpago, que é a parte luminosa visível ao olho humano (SANTOS, c2022, p.1).

Agitado e impulsivo, Trovão preenche todo o ambiente em que se faz presente, mesclando carisma com uma teimosia singular. Na história do menino, há tentativa frustrada de adoção, em que, após série de infortúnios, seu

processo é interrompido culminando no retorno ao abrigo de origem, uma vivência traumática que deixou marcas.

Diante disto, antes de conhecer seus novos pretendentes (em conversa com uma equipe de acolhimento) estes foram avisados: “Não vamos deixar vocês saírem daqui com ele se for para magoá-lo!”

A partir da decisão familiar em dar prosseguimento na sua adoção, a família foi apresentada a criança, iniciando o período de aproximação por meio de visitas regulares à casa de acolhimento. Esse processo durou duas semanas. Contudo, depois de sete dias, foi permitido trazê-lo para passar o fim de semana em seu futuro lar.

Quando a guarda da criança foi emitida, a família estava às pressas com as obras em casa para recebê-la de forma definitiva. Contudo, houve um hiato de três dias sem vê-la depois de visitas diárias no período de 15 dias.

Nesse intervalo, Trovão agrediu fisicamente um colega na escola. Com a guarda para fins de adoção em mãos, a família foi buscá-lo após a aula. Da escola passaria no abrigo exclusivamente para buscar seus objetos pessoais e se despedir da equipe técnica.

No primeiro percurso, ao chegar na escola, os pais foram surpreendidos com a informação de que Trovão havia brigado com um colega. Uma profissional da escola expressa: “Eu espero que isso dê certo (a adoção), porque esse menino dá muito trabalho. Ele é uma criança agressiva, que não se comporta, porque essas crianças do abrigo são muito difíceis.”

Segundo Schettini Filho (1999), há em nossa cultura uma supervalorização da ligação hereditária, e essa crença se desdobra no entendimento de que traços negativos de caráter e temperamento se tornam uma herança genética. Nota-se aqui uma visão carregada desse pré-determinismo.

A fala da professora é seguida da seguinte interação:

Mãe: Eu não sei a que crianças de abrigo você se refere, mas você não tem ideia do que essas crianças passam. Você sabe o que ele viveu durante esse ano?

Professora: Não, não sei.

Mãe: Você sabe por que ele agrediu alguém aqui, ontem? Vou te dizer por que: Meu filho estava acostumado

a ver a gente todos os dias. De repente eu fiquei três dias sem vê-lo. Sabe o que passou na cabeça do meu filho? Que eu era mais uma que passou na vida dele e o abandonou. E que reação você poderia esperar dele? Que reação uma pessoa abandonada pode ter?

A transição do acolhimento institucional para a família por adoção enfrenta diversos outros desafios além da adaptação que, naturalmente, faz parte desse processo. Para Paiva (2004), a comunidade escolar tende a compreender a criança adotada como problemática. Esse entendimento mítico é mais um elemento que a família deve ressignificar nesse período de acolhimento.

A mãe acrescentou que, a partir daquele momento, tratasse dos assuntos relacionados com o menino diretamente com ela e o companheiro, e não mais com a criança.

A ausência ou a transitoriedade de referências na vida podem provocar comportamentos nas crianças que refletem protestos não verbalizados e traduzidos em agressividade. Não se trata de algo imutável, mas sim a expressão de um momento, uma vivência. Assim, apresentar tais atitudes diante a certas situações não é ser agressivo, mas sim reagir a uma adversidade.

Outra informação compartilhada sobre o fato é de que supostamente o professor de Trovão estava afastado por licença médica por causa do mau comportamento do garoto. A partir disto, a mãe conversou com diversas pessoas da escola e ouviu uma outra versão da história que expressava que o professor não estava doente, mas sim de licença prêmio.

As informações sobre o menino também eram divergentes. Alguns o definem como uma criança inteligente que gostava muito do professor regente. Outros tentavam patologizar seu comportamento intempestivo com “diagnósticos” do tipo: ele tem alguma disfunção neurológica.

A situação descrita é relatada pelo garoto da seguinte forma: “Onde eu estava era muito ruim. O professor era legal. Ele era gente boa. Mas os meninos implicavam comigo, me faziam raiva. E eu brigava. O menino me fez raiva. Não foi culpa minha!” Além das informações contraditórias, já no carro ouviram o pedido de Trovão: “Mãe, me tira desse colégio?”

O impacto desse evento na família foi considerável, sobretudo por se tratar no dia de “ir para casa” com a criança. Diante dessa miscelânea de

experiências, os pais não tiveram dúvidas: era necessário encontrar outra escola com perspectiva mais inclusiva.

Em autodefinição de seu estado de espírito naquele momento, a mãe expressa que estava triste e cansada. Contudo, na procura por outra escola, teve uma grata surpresa: a mãe foi atendida por uma equipe pedagógica acolhedora. Essa nova escola possuía crianças adotadas tardiamente. Nesse espaço-tempo interativo, ouve as frases: “Como eu estou feliz! Como essa criança precisava de um lar”.

A mãe acrescentou que, nesse momento, ao mesmo tempo que “desabou” emotivamente, desejou compartilhar a fala determinista da profissional da outra escola. Testemunhando a conversa, uma professora questiona: “Em que ano Trovão está? Traz ele para mim. Não será a primeira criança adotada que eu acompanho. Já tive dois casos esse ano e ficarei feliz em ter o terceiro.”

Compartilhando a história de um outro aluno adotado tardiamente, a docente descreve uma das atividades que realizou com as crianças, em que estas deveriam escrever os nomes de seus pais numa atividade. Nesse momento, um aluno se dirigindo a outro expressa: “Você não é filho de verdade.” Sendo prontamente respondida pelo garoto: “Deixa de ser bobo... Todo filho é de verdade. Veja se eu me pareço com um fantasma!” A espontaneidade da resposta gerou risos em todos da turma.

Os pais não tiveram dúvidas, essa seria sua nova escola. E a transferência de Trovão foi realizada no dia seguinte.

Descrevendo sobre a entrada do menino na nova escola, a mãe compartilha: “a professora o apresentou para a turma, posicionando-o na frente da sala. Meu filho se sentiu importante. Achei muito importante ela ter feito isso com ele.” Ser tratado com respeito, ser estimulado e ter as mesmas oportunidades que as demais crianças foram os pontos mais ressaltados para o sentimento de inclusão do garoto em sua nova escola.

Entretanto, o jovem ainda não sabia ler. Nesse sentido, passou a receber atividades adaptadas. E expressa a mãe:

A professora me chamou na escola, mas eu já esperava, pois eu mesma tinha dito para ela que ele não estava conseguindo fazer. Ele precisava aprender a ler. E eu disse isso a ela. Ela me disse que passaria a adaptar

as atividades para ele com a ajuda da pedagoga e da professora de Educação Especial. Ela também me disse para eu investigar, para saber se ele tinha algum comprometimento. Eu disse a ela que faria isso, mas não naquele ano. Pois nós estávamos nos tornando ainda pais e filhos... que essa história de médico ia ficar para o ano que vem. Não era hora de ver essa questão. Nós precisávamos criar nosso vínculo de família. Ele já tinha chegado até aqui. Não custava esperar mais uns meses. Naquele momento era preciso cuidar do emocional do meu filho. Os problemas mais graves dentro da escola já tinham sido resolvidos. Ele estava em paz pelo menos. Mas eu não achei ruim ela adaptar as atividades para ele. Pelo contrário. Era o que precisava ser feito desde o início.

Um dos pedidos da família realizados a escola é que, nesse processo de alfabetização, fosse ensinado a criança o nome que ele teria após os tramites finais de sua adoção. Tal solicitação foi alimentada pela compreensão do estado de ressignificação identitária e de pertencimento a um novo grupo social vivido por Trovão neste momento.

Nos primeiros dias de aula com a nova professora, o menino trouxe uma atividade para casa. Era uma espécie de ficha do estudante que solicitava informações, como o nome completo dos pais, a origem do nome da criança, seus gostos, sonhos, atividades que gostava de realizar. A atividade completaria um mural da sala intitulado: Quem somos?

Ao preencher a ficha, a família não tinha informações sobre a origem do nome dele e nem com quantos quilos havia nascido. A mãe relatou que já estava preparada para receber esse tipo de atividade, mas a professora orientou que “essa parte não era necessário responder”.

Ainda assim, leu toda a atividade e explicou para o filho que, assim que tivessem a informação, iriam enviar a professora. Contudo, diante de certa angústia de sua mãe, o menino dá seu veredicto: “Mãe, escreve aí: sou adotado, pronto! Afinal, por que o dever tem que se meter na vida da gente?”

E assim reverberou o som do Trovão.

Mãe de primeira viagem

Compartilho que vivo a adoção tardia na carne.⁸ Sou mãe por adoção a partir da chegada a minha vida de meus dois filhos. Ela com dez anos, ele com três. O processo de adaptação e acolhimento desses jovens ocorreu num espaço-tempo de total disponibilidade de nossa família.

Aos três anos de idade, a carência do afeto se transforma em um canal de conexão quase imediata entre os pais e a criança que chega. Por outro lado, aos dez anos, a história que constitui essa criança algumas vezes pode servir como escudo, como uma capa protetora, agravante negativo para vinculação.

Pereira (2012, p. 27) afirma que “[...] crianças que foram adotadas, especialmente, com mais idade podem ter passado por um histórico de rompimentos, ou até de não formação de vínculos afetivos, com a família de origem, a família extensa ou com cuidadores de abrigos”; por isso, a disponibilidade afetiva dessa criança pode estar encoberta por traumas relacionados à inexistência ou sucessivas rupturas de vínculos anteriores.

Foi o que aconteceu conosco. A filha tão esperada e amada resistia à entrega de si, num movimento autoprotetivo. Evitava contato físico e visual. Demonstrava querer estar ali em sua nova casa, mas sem abertura para qualquer movimento de aproximação. Por estar em idade escolar, ela enfrentava uma nova realidade: estar em uma nova escola, mas, agora, com a presença constante da mãe em sua vida escolar.

No primeiro contato com a escola, recebemos um trabalho solicitado pela professora na qual ela deveria relatar a história de sua vida com informações bastante específicas. Transcrevo, a seguir, o enunciado da atividade conforme consta nas orientações:

- Escreva sua história de vida, da gravidez até o presente momento;
- Fatos marcantes que aconteceram em sua vida (bons e tristes);
- Histórias interessantes, quem escolheu seu nome, onde você nasceu, lugares em que morou...

8 Giselle Dutra. Pelo texto se referir a dimensão particular, tomei a liberdade de tornar a escrita mais pessoal (em primeira pessoa).

- O que fez em cada idade que marcou, festas de aniversário (se já teve);
- Coisas que você fazia quando era bebezinho e que a mamãe conta;
- Sua vida como é hoje, com quem mora, o que deseja no futuro;
- Um sonho que deseja realizar, etc.
- Então, mãos à obra... Utilize a sua imaginação!
- Espero trabalhos maravilhosos.

A atividade proposta pela professora busca informações bastante específicas como a razão da escolha de seu nome, seu primeiro aniversário, a primeira palavra que disse e momentos importantes de sua vida. O objetivo de tal exercício é o resgate e a valorização da história da criança, no entanto, propunha a busca de informações que não possuíamos. Segundo Weber (2011, p. 131), “[...] é preciso refletir que a questão de ter passado por uma adoção é parte da história social da criança e a escola precisa saber das histórias sociais de seus alunos”.

Diante da atividade, perguntei a ela: “Filha, você deseja me contar a sua história, a partir do que você se lembra e registraremos da forma como você nos contar, ou quer fazer o trabalho a partir de quando você nasceu para nós, ou seja, quando chegou em nossa casa?” Depois de refletir por um bom tempo, ela respondeu: “Quero contar a partir do dia em que eu vim pra casa.” Essa foi a primeira vez que ela se referia a nossa casa como também sua.

Importante considerar que, além dessa proposta de atividade que ativou memórias afetivas boas e ruins, ela se encontrava em defasagem idade-série e semialfabetizada. Os desafios eram muitos! A escola, até aquele momento, ocupava um lugar de lazer em sua vida. Frequentou a escola apenas enquanto esteve institucionalizada e era o primeiro momento em que podia se divertir fora do abrigo.

Fiz contato com a professora e traçamos uma estratégia para realização do trabalho que acabou servindo como momento de construção ativa de vínculos entre nossa família e nossa filha. Resignificamos a história que ela nos contou como pôde, preenchemos lacunas com informações que buscamos no hospital onde ela nasceu e relatos das educadoras sociais, registramos novos momentos como aniversários e viagens que havíamos feito até ali.

Eu era mãe de primeira viagem. A professora relatou nunca ter considerado tal situação ao propor o trabalho, pois nunca havia conhecido uma aluna recém-adoptada com mais idade.

A partir daí, surge uma inquietação, uma vez que, além de mãe por adoção, sou professora e me coloco diante do desafio de compreender novas demandas que se apresentam cotidianamente em minha prática pedagógica.

Na adoção tardia, a criança vivencia o processo de adoção junto com a família, ela percebe e participa, à medida que os pais permitem. Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018, p. 314) afirmam que “[...] o que se entende por revelação da história perde sentido na medida em que não existe revelação, mas uma história que é vivida e construída no dia a dia”. Por isso, decisões como a escolha do nome, quando realizadas em conjunto, tornam o processo ainda mais significativo.

Candoti e Moreno (2020, p. 52) afirmam que:

[...] a integração entre família e escola na formação do sujeito e em todas as atividades que dizem respeito à formação de uma identidade pessoal e coletiva, bem como no estabelecimento de relações de convívio que fortaleçam sentimentos de empatia, pertencimento e responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o meio em que se vive contribuirá para uma sociedade mais humanizada, capaz de acolher, de respeitar e de conviver com as diferenças.

As atividades aplicadas sem considerar os contextos dos alunos podem não contribuir para uma visão positiva da escola, que é um lugar importante para o estabelecimento de relações interpessoais que possibilitarão o desenvolvimento de posturas também positivas, como empatia, respeito, tolerância, pertencimento, cidadania, entre outras.

Em alguns casos, a escola será o primeiro ciclo social da família que está em fase de adaptação no pós-adoção. Daí surge mais uma razão da importância de se estabelecer uma relação saudável e parceria.

É preciso considerar a importância da escola na vida das crianças e sua influência sobre os processos constitutivos da identidade dos sujeitos. Seja por meio de uma atividade específica sobre família, como a árvore genealógica,

seja por meio das interações humanas cotidianas entre aluno e professor ou entre os alunos, há de se pensar sempre na intencionalidade da ação pedagógica.

Essas atividades não devem ser adaptadas apenas para os alunos adotados. Dessa forma, Candoti e Moreno (2020) defendem a flexibilidade de opções de como realizar as tarefas envolvendo atividades sobre a história de vida dos estudantes, devem ser estendidas a todos e não se restringir apenas a grupos específicos.

Enfim, sempre é tempo de trânsito na educação. Sempre é tempo de mudança (FREIRE, 1983). A reflexão constante sobre a prática pedagógica e disponibilidade em enxergar as demandas de novos temas nos impele a buscar novas tarefas ou novas formas de realizar as antigas tarefas. As representações sociais que as crianças elaboram ao longo do tempo e que a escola sistematiza são amplas e diversas. A escola precisa realizar o “trânsito” de uma prática tradicional para uma prática mais acolhedora da diversidade.

4. Algumas palavras sobre educação inclusiva, docência e adoção tardia

“Você criança tão liberta me tire dessa peça
E assim ter história pra contar
Estrela que brilha em meu peito e me leva pro céu
Em cantos cantigas canções de ninar
Me deixa no galho no galho da lua
No charme do sol pra me despertar
Vem amigo nadar nos rios
Vem amigo plantar mais lírios
No vale no mato e no mundo vamos brincar.”
(Benito de Paula e Márcio Brandão)⁹

As concepções sobre a adoção se interlaçam com perspectivas políticas e teóricas de seu espaço, tempo e realidade, em contextos sócio-históricos de permanente devir. Afinal, vida é movimento!

9 Trecho extraído da letra da canção *amigo do sol, amigo da lua*, de autoria de Benito de Paula e Márcio Brandão. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/benito-di-paula/44495/>. Acesso em: 05 out. 2022.

Embora ao longo da história de nosso país tais compreensões tenham sido ampliadas, ainda vigoram no dia a dia discursos que expressam visões fatalistas e deterministas acerca da adoção e do jovem adotado. Sintetizar os mitos que povoam o imaginário coletivo é exercício de grande importância,¹⁰ uma vez que tais apriorismos estão tão enraizados nas práticas culturais e sociais que se desdobram em incontáveis ideias equivocadas acerca da adoção e que, por vezes, se transformam em rígidos alicerces de preconceitos.

Em perspectiva inclusiva, é possível inferir que a desconstrução de preconceitos e, por consequência, ações de discriminação dão-se em primeiro lugar a partir do conhecimento da história da adoção e institucionalização no cenário brasileiro do século XX, abordadas no capítulo inicial deste livro.

Além do conhecimento da literatura sobre o tema, tais estruturas de julgamento e de edificação de estereótipos podem ser corrigidas por meio da abertura a vivência e conhecimento de histórias reais sobre adoção. Histórias que não estão baseadas em métodos ou manuais de como ser ou fazer “isto ou aquilo”, mas narrativas de disponibilidade, resiliência e abertura a experiência de conhecer o outro.

É preciso compreender que o afeto é um produto do ensino em amar e cuidar. Dessa forma, todo filho é adotado, seja ele concebido por vias biológicas ou por vias legais, conforme Schettini Filho (1999, p. 43):

Todos os filhos são biológicos e todos os filhos são adotivos. Biológicos, porque essa é a única maneira de existirmos concreta e objetivamente; adotivos porque é a única forma de sermos verdadeiramente filhos. A real e autêntica parentalidade é a afetiva. O processo biológico é apenas o conduto para que se possa amar e, portanto, transformar o puramente biológico em afetivo.

A adoção também reverbera na escola, uma vez que, dentro de contextos escolares, diversos professores, em seu dia a dia, experienciam histórias de filhos biológicos que vivem com seus pais ou responsáveis legais, mas não foram adotados afetivamente por eles, vivenciando o abandono dentro de seus próprios lares.

10 Abordados no capítulo anterior.

Nesse contexto, a adoção tardia é um modo de filiação repleto de detalhes que envolvem mitos, preconceitos e medos que reverberam na escola e nas práticas pedagógicas docentes, cuja desconstrução só se dará pelo conhecimento científico e abertura ao conhecimento do aluno real que se apresenta diante dos olhos.

Mas para isto é necessário uma...

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI) é conteúdo frequente em capacitações, artigos e palestras, que em termos quantitativos de trabalhos, geralmente abordam aspectos diretamente ligados aos alunos público-alvo da educação especial.¹¹ Contudo, os princípios para uma EI transcendem a grupos particulares e envolvem a compreensão de que o ensino e aprendizagem devem ser universais.

Indicam Glat e Blanco (2015, p.16-17):

Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos (...). A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola.

E completa Silva (2009, p. 148):

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Um dos princípios fundamentais dessa compreensão é possibilitar a integração e inclusão de todos na escola e sociedade. Lembrando a definição sobre o termo que certa vez ouvi¹² de uma professora da educação básica (dentro do

11 Pessoas com deficiência, e/ou transtornos globais de desenvolvimento e/ou com Altas Habilidades ou Superdotação.

12 Giselle Dutra.

que a memória me permite): inclusão é oportunizar o direito de pertencimento e expressão, independente da sua condição física, social, étnica ou de seu gênero. Incluir é dialogar, é dar espaço para que todos se manifestem e se vejam representadas. A escola inclusiva precisa ser um espaço de representação.

Referindo-se especificamente a inclusão da criança adotada tardiamente na escola, é essencial considerar certas circunstâncias. Lembrando da fala de outra docente:¹³ “É necessário o cuidado com as questões relativas à identidade.”

Em concordância com as falas das docentes, é importante a abertura ao conhecimento e à diversidade humana. Dessa forma, é necessário desconstruir os estereótipos que se trabalham na escola. Um exemplo disso é a questão indígena representada nos livros didáticos de forma desatualizada e descontextualizada.

Numa alegoria particular sobre o que é inclusão, reproduzirei o exemplo que frequentemente utilizo¹⁴ com meus alunos da graduação na aula inaugural das disciplinas que ministro (todas da área de educação inclusiva, educação especial e educação e diversidade). Como fenomenólogo, meu intuito é diferenciar os aspectos políticos/pedagógicos das questões subjetivas/existencialistas relativas ao termo.

Guilherme joga futebol todas as quintas a noite com seus colegas de condomínio. Seu pai é transferido do trabalho para outra cidade e a família se muda para a localidade. Já na nova residência, o menino percebe que há um grupo de outros garotos que também jogam futebol no mesmo dia e horário que ele praticava.

Com assentimento dos novos colegas, o jovem frequenta regularmente a quadra com o grupo. Entretanto, durante os jogos, percebe que nenhum dos meninos “passava a bola” para ele. Dessa forma, estava inserido, mas sem interrelações, numa espécie de “segregação” velada (não verbalizada).

Com o passar dos meses e dentro do grupo, Guilherme começa a receber passes, cruzamentos, fazer gols e comemorá-los junto com eles. Contudo, quando convida os jovens para ir na sua casa para assistir um filme, recebe

13 Além da questão ética, a não identificação das docentes se dá pela questão do grifo do conteúdo de suas falas e não suas autorias.

14 Vitor Gomes.

como resposta um ríspido: não! Aqui o menino possui interrelações com o grupo, mas que são restritas ao exclusivo contato dentro do espaço-tempo que envolvem o jogo de futebol. Ou seja: ele está integrado, mas não incluído.

Por essa via, Gomes e Mafezoni (2011) denotam em *inserir* como o processo de exclusivo compartilhamento de ambientes físicos (sem interações), *integrar* um compartilhamento acrescido de interrelações entre pessoas, reduzidas a um espaço e tempo, e *incluir* como processo complexo e idiossincrático que envolve a disposição, empatia e abertura para a vivência da diferença.

Para que exista a inclusão, é necessário, antes de tudo, a disposição e compreensão de que é necessário incluir. Nesse sentido, é preciso que exista o significado social e cultural em tal atitude. Sem o desejo honesto e a concepção de sua necessidade, as práticas inclusivas serão apenas integrativas ou se reduzirão a mera inserção física de indivíduos em ambientes comuns.

Para Almeida e Vieira (2020, p.4):

O ser humano organiza suas experiências psicológicas narrativamente e a dimensão narrativa do pensamento pressupõe a negociação de significados sobre as experiências humanas no mundo. Todavia, a construção dos significados de suas próprias experiências não está desligada dos significados culturais e históricos em que as pessoas nascem e se desenvolvem, os quais vão sendo veiculados de forma narrativa, ordenando as suas relações, as suas práticas e os contextos das suas interações. Consequentemente, a narrativa estrutura os significados da vida humana numa estreita ligação com os significados sociais e culturais já estabelecidos historicamente.

Destarte, as atitudes e compreensões sobre a necessidade de incluir não estão dissociadas dos percursos individuais; das experiências derivadas do ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) que se trata do ser social diante dos imbricamentos com o outro e com a realidade. Mas, pelo contrário, estão associadas as suas vivências e sentidos apropriados dessas imersões, portanto, inspirados em Merleau-Ponty e sua fenomenologia da corporeidade, é possível afirmar que só se conhece o mundo a partir de si mesmo; pela experiência individual; pela singularidade de um corpo, que mediado pela percepção, funciona como um filtro interpretativo diante da experiência vivida (MERLEAU-PONTY, 2011).

Se a concepção do filósofo auxilia no entendimento de que nossas ideias se constituem a partir de nossa experiência intercorporal, podemos assim, como seres imperfeitos, apropriarmos concepções errôneas sobre o mundo e suas experiências. Dessa forma, para a promoção de uma educação inclusiva e, assim, desconstruir narrativas excludentes, é necessário a reflexão sobre si e outrem, em exercício imersivo, auto e hetero analítico. E, portanto, desconstruir os apriorismos, preconceitos e ações discriminatórias em relação ao outro “dito diferente”.

Docência e adoção tardia

Bernard Charlot chama o/a professor/a de trabalhador/a da contradição. Contradições econômicas, sociais e culturais permeiam sua prática cotidiana. Nesse sentido, o estudante chega à escola com sua condição familiar, suas experiências, seus afetos e desafetos, seus sentimentos de rejeição e/ou pertencimento (CHARLOT, 2014) e cabe ao docente (com seus afetos e desafetos) o papel de “solucionar” os problemas de outrem.

Em paradoxo que envolve sua própria existência, certamente vê-se, em muitos momentos, na busca de solução para as questões alheias quando não possui respostas para seus próprios dilemas. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ensina a inclusão de seu aluno, ele pode possuir questões particulares (in)solucionáveis.

De acordo com Hunger, Souza Neto e Rossi (2011, p. 707): “[...] o professor pertence a uma teia de interdependências e seu poder é relacional e mutável, ou seja, dependente das ações, circunstâncias, condições, crenças, convicções, desejos etc., de todos os indivíduos do seu grupo social”.

E completam:

[...] os processos humanos e sociais são representados por pessoas (professores) que estão sujeitas às forças que as compelem, ou seja, forças de fato exercidas pelas pessoas (professores) sobre outras pessoas (alunos, pais, direção etc.) e sobre elas próprias (professores) (HUNGER; SOUZA NETO; ROSSI, 2011, p.702).

Assim, é necessário enxergar os professores como seres históricos e sociais que ensinam conceitos culturais, educacionais, éticos e científicos, dessa

forma, não é possível conceber seu trabalho como dissociado de seu contexto social e das forças que exercem influência sobre ele.

Desse modo, “[...] é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal do qual compartilham uma cultura” (GATTI, 2003, p. 196). Sendo o professor um ser social, ele, como outros indivíduos, é alimentado pelos mitos produzidos pelo senso comum, sobretudo sobre assuntos que não envolveram sua formação profissional.

Como o tema deste livro é a adoção tardia, é possível compreender como preponderam concepções apriorísticas e/ou generalizações sobre essas crianças, concretizadas em frases do tipo: “criança institucionalizada terá problemas de disciplina”, “filhos adotados trarão aborrecimentos aos pais”, entre outras. São ideias pré-estabelecidas que edificam processos retroalimentadores de preconceitos e que justificam e/ou promovem o “fracasso” escolar desses jovens.

Muitas vezes, os primeiros contatos do/a professor/a e/ou dos demais membros da escola com o jovem adotado tardiamente é carregado de visões fatalistas em detrimento a abertura ao conhecimento de como essas crianças e adolescentes se apresentam no aqui e agora.

Nesse sentido, Castro (2011, p. 131) afirma que:

[...] considerar a responsabilidade do fracasso escolar a partir de déficits e diferenças culturais presentes nas crianças de classe desfavorecida, implica em aceitar explicações que ao depositarem sobre o aluno e seus pais os motivos dos problemas de aprendizagem, eximem a escola de qualquer participação no processo de escolarização e, portanto, nos problemas nela existentes.

Sendo assim, diante de qualquer comportamento que “fuja ao esperado” no aluno, evidenciam-se falas do tipo: “tá vendo? Não te disse?” Portanto, considerar tais justificativas carregadas de apriorismos é correr o risco de concretizá-las, tornando-as alicerce de um conjunto de percepções limitantes para o desenvolvimento desses jovens e, assim, de profecias autorrealizadas (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983) que podem promover, dentre outras coisas, o fracasso escolar.

Não se trata de negar eventuais dificuldades que esses jovens venham a apresentar, mas sim de que tais obstáculos não existem previamente; dessa forma, é preciso romper com generalizações prévias sem o conhecimento do estudante tal como ele se apresenta no dia a dia.

E como desconstruir (em termos atitudinais) a retroalimentação do fracasso escolar desses jovens?

Em primeiro lugar, é preciso compreender que a condição de ser adotado é apenas um fragmento dentre tantos outros que constituem um indivíduo, sendo assim, as respostas não estão no senso comum, que apenas favorecem a concepção desses estudantes a partir de um diferencialismo igualitarista (SKLIAR, 2003), cujo destaque é o fragmento em detrimento da compreensão holística dos indivíduos.

O professor deve compreender cada indivíduo como único e produto de um sistema de interrelações delineadas em seu espaço-tempo particular (PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009). Dessa forma, cada um possui sua história, características psicossociais e apropriação particular das experiências que vivenciou.

Mas as questões não se reduzem ao campo individual da desconstrução de preconceções. É preciso uma formação do professor que, para além da indução de práticas pedagógicas, o compreenda como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) e, portanto, constituído de aspectos emocionais que se imbricam com seus modos de ser.

Afirmam Faria e Camargo (2018, p. 219):

De modo geral, não se constata uma preocupação consistente em preparar emocionalmente os profissionais para o novo trabalho que deles se exige. Assim, muitas vezes, os aspectos emocionais do professor são relegados em detrimento dos fatores cognitivos, fazendo com que a formação docente se volte somente à compreensão intelectual dos termos e das situações de inclusão, porém deixando de considerar a importância das emoções do professor, tanto frente ao trabalho realizado no processo inclusivo como em relação ao aluno.

E completam:

[...] é fundamental que a área da educação realize também suas aproximações, revendo as tradicionais premissas cartesianas de valorização exclusiva dos processos cognitivos, separados das emoções. O preparo do professor para a atuação na educação inclusiva deve abranger não somente a formação intelectual, mas também direcionar-se aos seus aspectos sociais e emocionais (FARIA; CAMARGO, 2018, p.224).

Portanto, como destaca Gatti (2003), para além da mera instrumentalização do docente em termos didáticos, é necessário processos de formação docente que considerem as complexidades sociopsicológicas e culturais em suas interrelações sociais, compreendendo que tais imbricamentos influenciam suas atitudes diante de seus estudantes, sejam eles adotados ou não.

Outro destaque é que, dentro dos processos formativos com os princípios de uma educação inclusiva, vê-se a presença hegemônica dos importantes temas: pessoas público-alvo da educação especial, sexualidade, diversidade religiosa e do ensino das relações étnico-raciais; contudo, é necessária sua ampliação com a inserção da adoção tardia na formação docente, uma vez que essas crianças e jovens são também reais. Elas também habitam a escola!

A invisibilidade desse tema na formação do professor favorece a solidificação de mitos e desfavorece a visão da família por adoção como mais um (dentre tantos possíveis) arranjos familiares (VELOSO; ZAMORA; ROCHA COUTINHO, 2016) e, nesse sentido, favorecem práticas pedagógicas que cristalizam e alimentam o fracasso desse público na escola.

Candoti e Moreno (2020, p. 58) orientam que:

[...] os conteúdos curriculares que suscitam a temática da adoção na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser trabalhados de forma respeitosa com as diferentes constituições familiares, entre elas a adotiva. Contudo, para que isso ocorra, é necessário conhecimento sobre adoção e acolhimento institucional, ou seja, é preciso investir na formação inicial e continuada de professores, a fim de capacitá-los a lidarem com o tema na sala de aula.

Sem dúvida, tais abordagens na formação inicial ou continuada contribuirão para posturas includentes. Para isso, outra necessidade é de processos formativos que promovam a desconstrução da visão acerca da imutabilidade das coisas, devendo-se assim fomentar na formação do/a professor/a sua compreensão de que as configurações da escola e seus alunos estão limitados a um espaço e tempo.

Neste sentido, ainda que um aluno adotado apresente dificuldades de aprendizado e/ou de aspectos psicossociais de interação, este não é um veredito de fracasso e/ou ainda um estado permanente, mas uma dificuldade transitória, que com o diálogo e trabalho conjunto entre professores, família e o jovem podem ser superadas.

Para Fraga e Gomes (2019, p. 8):

Uma trajetória de vida é marcada pela concretude de sua existência. Seja como corpo carnal, situado num tempo/espaço, seja como sujeito histórico em movimentos que atualizam experiências do passado e que as vivenciam no presente, dentro da linha inconstante das escolhas e incertezas em relação ao futuro.

Assim, um trabalho integrado que consegue enxergar os contextos de seus alunos para desenvolver ações comprometidas com a formação integral de um sujeito torna-se um lócus importante no processo de reconstrução das relações e sentidos para crianças e adolescentes adotados tardiamente, contribuindo significativamente para o seu sucesso.

Como afirma Mantoan (2015, p.41), “certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”.

Mas um professor pode fazer diferença?

A importância de diferentes indivíduos para o curso dos acontecimentos históricos é variável e que, em certas situações e para os ocupantes de certas posições sociais, o caráter individual e a decisão pessoal podem exercer considerável influência nos acontecimentos históricos. A margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão,

dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa (ELIAS, 1994, p. 51).

Sendo assim, é fundamental o caminhar “com”, bem como compreender que, dentro da sala de aula, o professor é uma estância de poder com relevância considerável para a desconstrução das dificuldades de seu aluno. É óbvio que seu trabalho não é isolado, nem deve ser desarticulado das singularidades de seu aluno, dessa forma, para sua maior potência, é mister seu conhecimento e empatia com os atravessamentos que constituem a criança adotada e suas famílias.

E quando uma criança adotada tardiamente chega à escola: o que o professor/a deve realizar inicialmente?

Em princípio, o ideal é que ele/a fosse informado/a pela escola acerca da história e/ou singularidades de seus alunos, não no sentido limitador e/ou para produção de estereótipos, mas para o conhecimento inicial de quem é o estudante que se apresenta diante de si, seus contextos e especificidades.

Apresentando contextos durante o ensino fundamental, são comuns as atividades que tratam da história de vida dos estudantes. Apesar de essas atividades se concentrarem entre o 1º e o 2º ano, por meio do “[...] reconhecimento do eu, do outro e do nós” (BRASIL, 2017b), os professores sempre retomam reflexões sobre o seu lugar no mundo, partindo do conhecimento de si e dos grupos de convívio, como a família.

Essas atividades não devem ser adaptadas apenas para os alunos adotados. Candoti e Moreno (2020, p. 57) afirmam que “[...] a proposta deve ser a mesma para todos os alunos, que poderão utilizar, além do registro fotográfico e dos dados de seus genitores, outras possibilidades na realização das tarefas”.

As autoras defendem que a flexibilidade de opções de como realizar as tarefas envolvendo atividades sobre a história de vida dos estudantes, deve ser estendida a todos os alunos e não se restringir apenas ao grupo dos acolhidos ou adotados.

Sendo assim, caso o docente planeje aplicar atividades desse tipo, é aconselhável que a realize a partir de perguntas únicas e abertas do tipo: conte sua história... Dessa forma, é possível permitir que o aluno escolha o que deseja compartilhar. Aconselha-se isso tendo o/a professor/a conhecimento prévio ou não da história do/a estudante.

Candoti e Moreno (2020, p. 47) esclarecem:

Sobre o processo de aprendizagem, Charlot (2014) afirma que o sujeito aprende com tudo o que carrega dentro de si e que, em função disso, não se desvincula de sua condição de criança, de filho(a), de irmão nem dos sentimentos de rejeição, abandono, insegurança, contentamento, entre outros que o acompanham. Toda essa carga interfere em sua condição de aluno e de adulto, nos papéis que irá desempenhar.

Nesse sentido, ao pensar no planejamento, a aplicação e a avaliação de uma atividade em sala de aula, é preciso levar em consideração o que o sujeito traz em si, qual é a sua história?

Considerando que ele não se desvincula dos papéis sociais que exerce e nem das vivências e sentimentos que o atravessam, essas atividades precisam ser adequadamente planejadas.

Esse fato alerta que não apenas as atividades intelectuais ou escritas podem gerar provocações e reflexões, mas também conflitos entre os alunos. Contudo, uma vez identificado um momento de tensão, é hora de o professor agir e mediar, em busca de entendimento, acolhimento e compreensões.

Em termos de exemplo de possíveis embates, é preciso relembrar a fala de um aluno (citado em capítulo anterior) diante a um colega adotado: Você não é filho de verdade! Quando situações assim acontecem, é momento de ouvir, compreender e desconstruir concepções discentes de preconceito para que estas não se cristalizem e produzam práticas de discriminação. Dessa forma, diante de um conflito como este, é aconselhável interromper a aula e conversar com as crianças, primeiro ouvindo-as sobre o que significa para elas ser filho/a de verdade.

As rodas de conversa, enquanto instrumento de pesquisa, consistem num método de participação coletiva de debate a respeito de um assunto onde, por meio do diálogo, as pessoas se expressam e escutam seus pares e a si mesmas por meio do exercício reflexivo. Proporcionam também que o diálogo funcione como um momento singular de partilha, através da escuta e da fala (ALMEIDA; VIEIRA, 2020, p.8).

E adverte Gatti (2003, p.197):

Formas e processos de representação estão involucrados nos processos de transcrição do mundo e de si, e as narrativas que expõem esses processos são manifestações da atividade simbólica das pessoas as quais fornecem elementos para detecção e compreensão desses processos, que podem traduzir cristalizações, resistências ou transformações.

Assim, em falas como esta (da criança), nota-se tanto um biologismo, ou seja, a noção de que ser filho está ligado exclusivamente a laços biológicos, como analogias condicionadas à sua relação de ser e estar no mundo, dessa forma, ser filho/a é ser como eu sou.

Este é um bom momento para intervenção docente, apresentando que os laços que devem constituir o vínculo entre pais e filhos são afetivos, neste sentido, conforme já apresentado em capítulo anterior, todo/a filho/a é uma adoção afetiva. Portanto, outro passo é a exibição de filmes ou seleção de histórias que desconstruam preconceitos em relação a pessoa adotada.

É preciso promover a integração dessas crianças em termos de socialização, uma vez que se compreende que o estabelecimento de vínculos afetivos na escola é o primeiro passo para sua inclusão e sentimento de pertencimento nessa estância. Assim, o/a docente deve favorecer as atividades conjuntas e, num primeiro momento, jogos e/ou brincadeiras que favoreçam o estabelecimento de coleguismo e amizade dentre as crianças ou jovens.

Contudo, é necessário a aproximação com a família dos/as alunos/as, uma vez que a sua influência no processo educativo dos filhos recém-chegados tem papel fundamental. Sem a interação com essa, o trabalho pode ser superficial e isolado. Destarte, é preciso inserir os pais, mães e/ou responsáveis no processo educativo desses jovens, num trabalho conjunto entre professores, escola e família, de forma a favorecer a inclusão, aprendizagem significativa e resiliência para suplantação de eventuais adversidades que se manifestem ao longo do percurso.

Este capítulo não pretendeu dar “receitas de bolo” e/ou apresentar concepções generalistas, mas, pelo contrário, expressar concepções e reflexões derivadas desses autores (como sujeitos encarnados na realidade) que, seja pelo caminho do existencialismo filosófico, seja pelas vivências particulares,

ensejaram apresentar compreensões acerca de como se estabelecer atitudes que favoreçam a inclusão deste público no ambiente escolar.

Por fim, compreende-se que ser professor de crianças adotadas tardiamente é inserir-se em um movimento de busca por compreensões que nem sempre estarão escritas em pesquisas, manuais ou livros; neste sentido, é preciso ter como aliados a família, a criança, a escola e práticas pedagógicas flexíveis e abertas às necessidades expressas no “aqui e agora” por esses estudantes.

Trata-se da necessidade de estabelecimento de uma atitude fenomenológica,¹⁵ que se nega a explicações prévias ou pré-julgamentos acerca desses jovens, numa abertura a sua compreensão e conhecimento, valorizando suas singularidades e conhecimento derivado do contato no dia a dia.

A atitude fenomenológica se apresenta como amparo, pois ela favorece a autorreflexão, compreendendo que não existe distanciamento entre as concepções prévias e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, expressa o local habitado pelo professor/a, cujas atitudes são o produto de suas influências culturais e psicossociais.

Compreende-se que este tipo de ação permite imergir em acontecimentos, como a chegada da criança adotada tardiamente na escola, em posição orientada para a descoberta, em que “deve suspender seus *a priori* e se apoiar no que surgirá da experiência” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 263). Ou seja: do contato com o aluno real, que só será conhecido pelo docente na experiência do “aqui e agora”.

Seja como atitude, seja como fundamento científico, Gomes (2004, p. 59) pontua que

É uma forma de fazer ciência que compreende a humanidade/humanização de uma pesquisa científica, estando ela também influenciada pela formação ideológica do pesquisador, apesar de visar à essência dos fenômenos, para o qual busca a *époche* (afastamento).

15 A fenomenologia, ou ciência das essências, é uma concepção, método e/ou atitude que envolve uma abertura para o conhecimento de algo no aqui e agora, buscando o afastamento de preconceitos e pré-julgamentos. Na atitude fenomenológica se conhece conhecendo (no dia a dia).

Para isso, é necessário atitudes para redução dos “ruídos” advindos dos apriorismos para enxergar o discente real. No entanto, isso não é simples, e muitas vezes envolvem conflitos derivados de concepções arraigadas e apriorísticas ao longo da vida e formação profissional.

Sendo assim, diante de cada embate, é importante que os professores possuam como sua aliada a autorreflexão que, sem dúvida, favorecerá sua compreensão de “quando” e “onde” surgem tais concepções para sua futura desconstrução. Fato que, aliado a um canal dialógico permanentemente aberto com a família e parceria com os demais membros da escola, favorecerá a inclusão, práticas pedagógicas contextuais e a aprendizagem significativa da criança adotada tardiamente em seus diversos espaços habitados.

Conclusão

Numa consulta em dois dicionários sobre o termo adoção, este é definido como: “Processo ou ação judicial que se define pela aceitação espontânea de alguém como filho(a), respeitando as condições jurídicas necessárias. Acolhimento voluntário de uma pessoa [...] como integrante de uma família, de uma casa” (DICIO, 2022, p.1). Ou ainda: “Ato jurídico pelo qual se estabelece relação legal de filiação” (PRIBERAM, 2021, p.1).

Dentre os sinônimos de adoção e/ou do ato de adotar, encontram-se: “*acolhimento, aceitação, assumir, cuidar*,¹⁶ defender, praticar, escolher” (DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS ON LINE, 2022, s/p, grifos nossos) e outros. A partir das palavras grifadas, conclui-se que adotar é um ato de inclusão, sendo assim, transcende a inserção ou integração de uma pessoa a uma família.

Para além dos significados expressos pela língua portuguesa, inferimos que adotar é anexar ao próprio corpo, é ressignificar o outro; de estranho ou “de fora”, a de dentro, ao pertencente, parte e, ao mesmo tempo, todo, corpo. É transformar em familiar, em família.

A família que adota aposta em um projeto familiar singular, lida com diversos dilemas e imerge em um mundo novo, por vezes diferente do seu habitual.

16 Grifo dos autores.

Nesse sentido, é preciso acrescentar que, embora a adoção não seja a solução mágica para todos os problemas (SAMPAIO; MAGALHÃES; FÉRES-CARNEIRO, 2018) e por si só não seja o elemento capaz de exercer a função de fator de superação dos traumas que existam na trajetória dessas crianças e jovens (PEITER, 2011), ela representa um novo ponto de partida, um *restart* no jogo da vida.

Para adotar, é necessário a desconstrução de visões deterministas. Dentre elas: a da supremacia dos laços sanguíneos como determinantes de comportamentos sociais. É necessário também compreender que a relação entre pais e filhos é uma construção social, afetiva e histórica. Nessa perspectiva, se aprende a ser pai, mãe, filho ou filha, no aqui e agora, cujo amor, vinculação e pertencimento se constitui em processo diário constituído pela abertura e ensejo de cuidar e amar outrem.

Pedimos perdão por durante o texto ter repetido estas questões por diversas vezes. O fato é que elas são fundamentais, assim, seu grifo e insistência em sua abordagem enseja desconstruir mitos produzidos no senso comum almejando esculpir socialmente outra concepção sobre adoção.

Adicionalmente, quando se concebe um filho biológico, não somos capazes de escolher características físicas, comportamentais e/ou de cunho psicológico. Nosso papel se resume a escolha de ter ou não um/a filho/a e procriar. Contudo, o restante do processo é constituído pelo orgânico, pela natureza. Neste sentido, nosso nível de escolha se limita a aspectos limitados.

Da mesma forma, quando desejamos adotar uma criança ou jovem, apesar de superficialmente imaginarmos que possuiremos mais “controle” sobre nossas escolhas, este, sem dúvida, é um ledo engano, pois nem todas as camadas que constituem um indivíduo (mesmo após seu nascimento) são visíveis aos olhos.

O exercício da maternidade/paternidade é permeado pela aposta e, novamente, retornamos a essa palavra, expressa aqui com o significado de projeto de construção de laços afetivos e do apoio ao desenvolvimento do crescimento educacional, profissional e psicossocial de outro indivíduo.

Mas a adoção de crianças e jovens não deve ser um processo restrito apenas ao âmbito familiar, é necessário ampliá-lo em nível social. Dessa forma, a segunda estância que consideramos com papel fundamental é a escola, o espaço-tempo em que os indivíduos vivenciam diversos contatos sociais que deflagram múltiplas aprendizagens.

Local em que a primeira referência de sentido para o/a aluno/a é o/a professor/a. É dele/a que pode emanar a sensação inicial de acolhimento e/ou exclusão do/a discente, bem como outra referência de cuidado para além das conhecidas em âmbito familiar.

Sendo assim,

Um educador que venha imbuído pelo espírito de que tal educando é “assim ou assado”, já o vê com outros olhos. Essas opiniões, apreciações prévias, passadas entre os educadores distorcem a realidade e podem provocar a exclusão do educando do sistema educativo. São pré-conceitos impregnados no imaginário coletivo e pessoal escolar (MATTOS, 2008, p.51-52).

Antes de tudo, vale ressaltar que toda consciência é consciência de algo (MERLEAU-PONTY, 2011), sendo assim, quando pensamos sobre uma questão, nossa consciência procura sentidos para ela, e quando não possuímos o conhecimento científico sobre esta, são os saberes informais (por vezes carregado de mitos) que alimentam nossas concepções e atitudes, induzindo nossa percepção a encontrar nos apriorismos as respostas. Produzindo assim, atitudes que os legitimam num processo retroalimentador de comportamentos; como nas citadas anteriormente: profecias autorrealizadoras (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983).

Novamente, indicamos a necessidade de uma atitude fenomenológica pelos/as docentes. Se a fenomenologia é a ciência dos fenômenos, cujo intuito é seu desvelamento e posterior compreensão, o fenômeno em questão aqui é: como professores devem agir com a criança fruto de adoção tardia que acaba de chegar à escola?

A primeira atitude é a busca pela suspensão dos conhecimentos adquiridos previamente sobre a vivência que está sendo desvelada, buscando penetrar na vivência dos sujeitos e, a partir dela, tentar captar e enunciar, descriptivamente, o seu sentido e o seu significado.

Para isto, tomamos emprestado duas atitudes descritas pela fenomenóloga Yolanda Cintrão Forghieri, denominadas como *Envolvimento Existencial* e *Distanciamento Reflexivo*. A primeira delas se refere a “[...] abrir-se a vivência e nela penetrar de modo espontâneo e experimental” (FORGHIERI, 2017, p. 30). Ou seja: trata-se da imersão nas vivências, em que investimos

na suspensão de nossos apriorismos diante do que observamos. Para que isso ocorra, é necessário atitudes não diretivas e intuitivas favorecedoras da sensibilidade, percepção e imersão, de forma livre e não programada na vivência no aqui e agora com essas crianças e jovens.

Aqui sugerimos práticas iniciais (que devem ser contextualizadas com a idade do estudante) do tipo: conte a seu amigo/a sobre o que você gosta de fazer. Este tipo de exercício favorece a integração e conhecimento entre a turma como um todo.

No caso de atitudes agressivas, passivas e/ou de não socialização junto a turma, se aproxime e pergunte o que aconteceu, sem, entretanto, ensinar formar um conceito sobre ele/a, mas, pelo contrário, conhecer conhecendo-a, no aqui e agora, na vivência do dia a dia.

Já o Distanciamento Reflexivo envolve atitudes de reflexão, intelectualização, para, por fim, compreensão dos fenômenos. Na prática, é quando os docentes devem recorrer a textos científicos e conhecimentos produzidos pela área, e, assim, produzir práticas de intervenção, alinhando o conhecimento vivencial do dia a dia à fundamentação teórica.

Mas o leitor talvez possa perguntar: por que não iniciar por esse segundo momento? Diríamos que a adoção é só um dos elementos que compõe o indivíduo, uma experiência particular que será significada de acordo com aspectos psicossociais singulares. Assim, é preciso, em primeiro lugar, o conhecimento do/as estudantes, em suas diversas formas de ser, e só a partir disto, caso existam particularidades ou dificuldades transitórias relacionadas a sua vivência de adoção, imergir na busca de estudos científicos, profissionais e/ou requisitar da escola uma formação continuada que aborde o tema.

Envolvimento Existencial e Distanciamento Reflexivo são atitudes inter-relacionadas e com momentos de alternância (FORGHIERI, 2017), produzidas com o intuito de proporcionar a descrição satisfatória do observado que, em princípio, será sempre inconclusa e contextualizada, já que toda compreensão sobre algo se dá a partir de um recorte de espaço e tempo.

Na busca pela compreensão das questões relativas ao tema, atitudes fenomenológicas funcionam como amparo teórico e atitudinal, uma vez que depreendem professores e alunos como indivíduos imbricados. Nesse sentido,

quando falamos do local que habitamos, não possuímos posição indiferente diante do que vivemos, mas sim somos sujeitos imersos nele.

Devemos imergir no conhecimento sobre estes alunos em posição orientada para a descoberta (ANDRADE; HOLANDA, 2010), no qual devemos suspender apriorismos, reduzindo os ruídos advindos dos preconceitos, para assim vivenciar e compreender a experiência do real.

Assim, a inclusão destas crianças ou jovens:

[...] envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa (MANTOAN, 2004, p. 81).

Pensando na temática da adoção tardia dentro de nossa alegoria sobre inserção, integração e inclusão, inserção é fazer parte de uma nova família (ou escola), contudo apenas compartilhando um ambiente físico e/ou social comum. Portanto, sem o estabelecimento de conexões afetivas e/ou de pertencimento. Integração, e aqui vale um exemplo prévio, a criança ou jovem realiza tarefas conjuntas com os colegas em sala de aula, mas não possui ainda relações de amizade. Em termos familiares, está na família a algum tempo e, assim, já consegue estabelecer o pertencimento a um ambiente físico específico. Exemplo: permanece no quarto boa parte do dia, mas ainda não se permite e/ou consegue se vincular a seus novos pais, mães e/ou irmãos. Assim, trata-se do pertencimento relativo, restrito a um espaço e/ou tempo.

Por fim, inclusão, seja na família ou escola, é o pertencimento irrestrito nas dimensões físicas, psicossociais e afetivas ao ambiente físico como um todo (escola e casa); a edificação de conexões emocionais mútuas entre as pessoas (colegas, professores e família); é estabelecer uma relação de cuidado com o outro que já não é visto como estranho, mas como parte de si.

Enfim, incluir é a adoção do outro.

Referências

- ANGAAD. **Estatuto Social da ANGAAD**: Associação Nacional dos Grupos de Apoio à Adoção. Uberlândia: ANGAAD, 2021. Disponível em: <https://www.angaad.org.br/portal/institucional/estatuTo-Angaad/> Acesso em: 20 jan. 2021.
- ALMEIDA, Rodrigo da Silva; VIEIRA, Nadja Maria. A inclusão escolar de pessoas que praticam a automutilação a partir da proposição de atividades narrativas: contribuições da psicologia cultural. *In*: VII Congresso Nacional de Educação: Educação como (re)Existência: mudança, conscientização e conhecimentos. 2020, Maceió. **Anais [...]** Maceió: CONEDU, 2020. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MDI_SA11_ID1581_31082020113344.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.
- ALMEIDA, Isabel Cristina Dose. **Uma fenomenologia autobiográfica e sua contribuição para a compreensão do ser pedagoga para além de espaços-tempos pré-determinados**. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, Vitória, 2019.
- ANDRADE, Celena Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/XLzgL8vX67XRNs83MLk7mn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200407&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2021.

AURINO, Ana Lúcia Batista *et al.* (Org.). **Defesa, abandono e acolhimento de crianças e adolescentes: o paradoxo do estado (des)protetor**. João Pessoa: UFPB, 2016. 260 p. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/200/67/735-1?inline=1>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de 22 de setembro de 1828**. Extingue os Tribunais das Mesas do Desembargador do Paço e da Consciência e Ordens e regula a expedição dos negócios que lhes pertenciam e ficam subsistindo. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, p. 47, 1828. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38218-22-setembro-1828-566210-publicacaooriginal-89826-pl.html. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: Coleção de Leis anuais do Brasil, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.655, de 2 de junho de 1965**. Dispõe sobre a legitimidade adotiva. Brasília: Diário Oficial da União, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4655impressao.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília: Diário Oficial da União, 1979. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Brasília: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13509.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BURROUGHTS, Edgar Rice. **Tarzan, o filho das selvas**. São Paulo: Companhia, 1946.
- CANDOTI, Eliane Aparecida; MORENO, Gilmar Lupion. Adoção e os conteúdos curriculares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas orientações. **Rev. Cad. Comun.**, Santa Ana, v. 24, n. 2, art. 1, p. 44, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/44419>. Acesso em: 05 out. 2022.

- CASTRO, Leticia Fonseca Reis Ferreira. **A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores.** 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.
- CRUZ, Solange Amália. **Adoção de crianças maiores e adolescentes: representações sociais de gestores escolares.** 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- DICIO. Dicionário Online de Português. **Significado de Adoção.** 7Graus, c2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/adocao/>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FARIAS, Christine Zogbi; BECKER, Fabiane Brum Soares Zimmermann. O novo Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) como instrumento para a garantia do Direito à Convivência Familiar da Criança e do Adolescente. **IBDFAM**, 23 jun. 2020. *Online*. Disponível em: [https://ibdfam.org.br/artigos/1487/O+novo+Sistema+Nacional+de+Ado%C3%A7%C3%A3o+e+Acolhimento+\(SNA\)+como+instrumento+para+a+garantia+do+Direito+%C3%A0+Conviv%C3%Aancia+Familiar+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente](https://ibdfam.org.br/artigos/1487/O+novo+Sistema+Nacional+de+Ado%C3%A7%C3%A3o+e+Acolhimento+(SNA)+como+instrumento+para+a+garantia+do+Direito+%C3%A0+Conviv%C3%Aancia+Familiar+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente). Acesso em: 01 fev.2022.
- FARIA, Paula Maria de Ferreira; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev.2022.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- FRAGA, Maria Amélia Barcellos; GOMES, Vitor. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33613>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- GATTI, Bernadete. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.191-204, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- GLAT, Rosana; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.), **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p.15-35.
- GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.
- GOMES, Vitor. **Uma colcha de retalhos de sentidos e significações: sobre inclusão, humor e a escola reflexiva**. São Paulo: Clube de Autores, 2011.
- GOMES, Vitor. **A Fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida**. Curitiba: CRV, 2015.
- GOMES, Vitor; MAFEZONI, Andressa. **Educação e Inclusão**. Vitória: UFES – Núcleo de educação aberta e a distância, 2011.
- GOMES, William. **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HUNGER, Dagmar; SOUZA NETO, Samuel de; ROSSI, Fernanda. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/gfRGdFVTv784PHVf5HZ6JFy/?lang=pt#:~:text=Norbert%20Elias%20\(1980\)%20esclarece%20que,sobre%20elas%20pr%C3%B3prias%20\(profesores\)](https://www.scielo.br/j/ep/a/gfRGdFVTv784PHVf5HZ6JFy/?lang=pt#:~:text=Norbert%20Elias%20(1980)%20esclarece%20que,sobre%20elas%20pr%C3%B3prias%20(profesores).). Acesso em: 05 out. 2022.
- LOPES, Cecília Regina Alves. **Adoção: Aspectos históricos, sociais e jurídicos da inclusão de crianças e adolescentes em famílias substitutas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARQUES, Walter Ude. Famílias, adoções e desafios. In: EITERER, Carmen; SILVA, Ceris Saete Ribas da; MARQUES, Walter Ude (Org.). **Preconceito contra a filiação adotiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-37.

- MATTOS, Sandra Maria do Nascimento. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 8, p. 50-59, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 05 out. 2022.
- MAUX, Ana Andréa Barbosa; DUTRA, Elza. A adoção no Brasil: algumas reflexões. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 356-372, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revipsi/article/view/8959/6847>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- MENEZES, Eliana Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MORENO, Gilmar Lupion; ANTONIO, Thainara Suleiman Campachi. Era uma vez... uma história de adoção: contribuições para a construção de uma cultura adotiva na escola. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 120-140, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43743/30034>. Acesso em: 25 jan.2022.
- MOTTA, Ana Antonieta Pisano. **Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAULI, Sueli Cristina de; ROSSETTI-FERREIRA, Ana Clotilde. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 881-895, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mX-VXbZnVbdR4mRgpV5y3yrr/?lang=pt#:~:text=Deslocando%20o%20foco%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o,%22%20e%20%22se%20coloca%22>. Acesso em: 05 out. 2022.
- PAIVA, Leila Dutra de. **Adoção: significados e possibilidades**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- PEITER, Cynthia. **Adoção, vínculos e rupturas: do abrigo à família adotiva**. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- PEREIRA, Cristina Lopes. **Adoção Tardia: investigação sobre padrões de relacionamento familiar, comportamento escolar e social**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

- PONTES, Ana L. da Silva *et al.* Adoção e exclusão insidiosa: o imaginário de professores sobre a criança adotiva. **Psicologia em Estudo**, Universidade Estadual de Maringá, v. 13, n. 3, p. 495-502, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/zsDBNRcD337H5VVFZZrNShs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.
- PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Adoção**. Priberam Informática, c2022. *Online*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ado%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- ROSA, Daniela Botti. A Narratividade da experiência adotiva – fantasias que envolvem a adoção. **Psic. clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 97-110, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/wbd33dtpLxvC6sMdhkycJ3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan.2022.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. *In*: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro: TA Queiroz, 1983. p.258-295.
- SAMPAIO, Débora da Silva; MAGALHÃES, Andrea Seixas; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Pedras no caminho da adoção tardia: desafios para o vínculo parento-filial na percepção dos pais. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, v. 26, n. 1, p. 311-324, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/Cx4bFKrqtTrPzL3vHsbCZmD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.
- SANTOS, Marco Aurélio da Silva. Os sons dos trovões. **Brasil Escola**, c2022. *Online*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/sons-trovoes.htm>. Acesso em 07 de fev. 2022.
- SCHETTINI FILHO, Luiz. **Adoção: origem, segredo e revelação**. Recife: Baço, 1999.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão a inclusão: concepções e práticas. **Revista lusófona de educação**. Portugal, v. 13, p.135-156, 2009. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1760/1/Silva.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2022.
- SINÔNIMOS.COM.BR. Dicionário de Sinônimos Online. **Sinônimo de adotar**. 7Graus, c2022. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/adotar/>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- SOUZA, Ana de Lourdes Nobre. **A “nova cultura da adoção”**: reflexões acerca do cenário atual da adoção no Brasil. 2016. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.
- VARGAS, Marлизete Maldonado. **Adoção Tardia**: da família sonhada à família possível. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- VELOSO, Lúcia Fátima; ZAMORA, Ana Helena Rodrigues Navas; ROCHA-COUTINHO, Ana Lúcia. Crianças e adolescentes adotivos: como são vistos pela escola? **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 5-20, ago. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2020.
- WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Aspectos psicológicos da adoção**. Curitiba: Juruá, 1999a.
- WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Laços de ternura**: pesquisas e histórias de adoção. Curitiba: Juruá, 1999b.
- WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Pais e filhos por adoção no Brasil**: características, expectativas e sentimentos. Curitiba: Juruá, 2001.
- WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Adote com carinho**: um manual sobre aspectos essenciais da adoção. Curitiba: Juruá, 2011.
- ZENGER, Erich. **Introdução ao Antigo Testamento**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ZIEGLER HUBER, Manoela; CARDOSO SIQUEIRA, Aline Pais por adoção: a adoção na perspectiva dos casais em fila de espera. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 200-216, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193817420014.pdf>. Acesso em: 04 fev.2022

Sobre os autores



Giselle Dutra

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da Rede de Ensino Doctum, MG/ES. Fundadora e Coordenadora do Grupo de Apoio à Adoção Raízes e Asas, no Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação da Ufes (Gpefe). Contato: prof.gisellecristina@gmail.com



Vitor Gomes

Fenomenólogo. Pós-doutorado em educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) – Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação da Ufes (Gpefe). Contato: vitor.gomes@ufes.br

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

É um livro destinado a professores, familiares e interessados no tema da adoção tardia e suas imbricações na vida escolar destas crianças ou jovens. Desvela em histórias reais experiências vivenciadas acerca do tema, compreendendo que estas, mesmo que não sejam universais, podem ser comuns a pais, mães e professores, bem como pesquisadores interessados em adoção. Valoriza e compartilha práticas pedagógicas inclusivas que consideram os espaços-tempos e particularidades deste público. Não se trata de “receitas de bolo”, mas de possibilidades que devem ser contextualizadas de acordo com cada realidade.

Os autores



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia